

CLASSES
MUSICALESNOR : MENE0601591A
RLR : 514-8 ; 523-4ARRÊTÉ DU 22-6-2006
JO DU 4-7-2006MEN
DGESCO A1-4

P

rogramme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales (CHAM)

Vu code de l'éducation, not. articles L. 121-6, L. 212-8, L. 230-1 à L. 230-3, L. 312-5 à L. 312-8 ; L. 331-2 et L. 361-1 à L. 361-6 ; A. du 31-7-2002 ; C. n° 2002-165 du 2-8-2002 ; avis du CSE du 18-5-2006

Article 1 - Les programmes de l'enseignement de musique pour les classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges sont fixés conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent simultanément en vigueur pour tous les niveaux d'enseignement concernés à compter de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire et le directeur de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 22 juin 2006

Pour le ministre de l'éducation,
de l'enseignement supérieur et de la recherche,
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Roland DEBBASCH

Pour le ministre de la culture

et de la communication,

et par délégation,

Le directeur de la musique, de la danse, du théâtre
et des spectacles

Jérôme BOUËT

PRÉAMBULE

L'arrêté du 31-7-2002 pris conjointement par le ministre de l'éducation nationale et le ministre de la culture et de la communication, et la circulaire n° 2002-165 du 2-8-2002 fixent les conditions d'ouverture et de fonctionnement des classes à horaires aménagés musicales destinées aux élèves des écoles et collèges bénéficiant

d'un enseignement artistique renforcé.

Les présents programmes définissent l'architecture de la formation musicale dispensée, laquelle articule éducation musicale générale et technique, pratiques musicales collectives et pratiques individuelles. Ils précisent les contenus à enseigner, les objectifs de formation à atteindre et les compétences que ces classes visent à développer chez les élèves.

Ils présentent en un seul ensemble ce qui peut correspondre à huit années de formation, du CE1 à la classe de troisième du collège. Toutefois, si objectifs et enjeux restent identiques tout au long de la scolarité, les niveaux d'exigence pédagogique, l'intensité de l'interaction entre les différents savoirs, la quantité et la qualité des compétences sans cesse sollicitées évoluent d'une année sur l'autre.

Ces programmes tiennent naturellement compte de ceux qui fondent l'éducation musicale obligatoire dans l'enseignement scolaire, comme du schéma d'orientation pédagogique des établissements spécialisés d'enseignement de la musique publié par le ministère de la culture. Élément d'une politique globale de formation, composante d'une offre éducative toujours construite au plus près des besoins des élèves, dispositif original intégré à l'établissement d'accueil, les classes à horaires aménagés doivent être pensées et apparaître comme des vecteurs pédagogiques originaux portant des préoccupations éducatives au bénéfice de la réussite de tous les élèves de l'établissement.

Cette réussite dépend de la cohérence d'ensemble de la formation reçue par les élèves à chaque niveau : la formation générale et la formation musicale renforcée. Aussi, il revient aux enseignants de renforcer les liens entre les objectifs du programme des CHAM et ceux de la formation générale en développant les projets interdisciplinaires et en travaillant sur les compétences transversales.

Les classes à horaires aménagés musicales doivent apparaître comme partie intégrante des projets d'école ou d'établissement. Lieu de rencontre entre établissements de formation de

natures différentes, vecteur de rayonnement culturel dans et hors les établissements d'accueil, outil d'aménagement du territoire prenant une place irremplaçable dans le tissu global de l'offre d'éducation artistique et culturelle, ces potentialités induisent des responsabilités nouvelles pour tous ceux qui en ont la charge. Le projet d'école ou d'établissement doit clairement traiter de tous ces enjeux.

Il revient aux équipes pédagogiques associant les professeurs des établissements partenaires de le décliner dans un projet structuré qui aura ensuite vocation à être une référence pour tous les partenaires de la communauté éducative.

L'article 6 de l'arrêté du 31-7-2002 précise que le "fonctionnement des classes à horaires aménagés [fait] l'objet d'une convention signée entre la ou les collectivités territoriales, l'institution ou l'association concernée et soit l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, pour l'école élémentaire, soit le chef d'établissement, après accord du conseil d'administration du collège. Pour les établissements d'enseignement privé du premier et du second degrés, la convention est signée également par le directeur de l'établissement". Il convient donc d'adjoindre dorénavant à ces conventions une annexe pédagogique pluriannuelle qui décline spécifiquement les présents programmes en tenant compte des spécificités du projet de classe à horaires aménagés musicale mis en œuvre et tenant compte particulièrement de la dominante choisie comme du volant horaire qui lui est consacré. Issues d'une réflexion approfondie entre les responsables pédagogiques du projet pour les deux établissements partenaires, il est souhaitable que ces annexes soient systématiquement soumises par les chefs d'établissement et les directeurs d'école de musique ou de conservatoire pour avis aux corps d'inspection concernés des deux ministères. Elles seront une référence indispensable à l'évaluation régulière de ces dispositifs, évaluation menée d'une part et chaque année par les établissements partenaires, d'autre part et régulièrement par les autorités déconcentrées des deux ministères sur la base des bilans qui doivent lui être régulièrement transmis.

Organisation des programmes

Trois éléments de réflexion ont guidé l'organisation des trois premières parties du programme :

- Le premier chapitre des programmes traite de la question de l'écoute : Écouter les sons et la musique. Étant entendu que cette dimension de la formation s'impose quels que soient la dominante choisie et le volant horaire disponible, la question de l'écoute est bien fondatrice d'un cheminement vers, puis dans la musique. Et particulièrement pour les élèves qui, aujourd'hui et dès leur plus jeune âge, sont inondés de musiques de toutes origines et en toutes occasions. Devenir musicien, c'est dépasser cette profusion où tout semble avoir déjà été dit, interprété et créé, pour faire émerger au plus profond de soi cette certitude qu'il y a quelque chose d'original, d'unique et de personnel à y ajouter.

- Dans cette logique, la deuxième dimension abordée est celle des technologies. Les possibilités actuelles d'écouter la musique et de construire une écoute personnelle justifient la place prépondérante du "savoir-écouter" dans une éducation musicale. Elle seule peut apporter à l'élève cette expérience dialectique articulant la quantité et l'immédiateté du sonore à la qualité et au plaisir de l'original et de l'inconnu. Plus généralement, il s'agit de la formation d'une culture des technologies appliquées à la création musicale, laquelle sollicite déjà volontiers des techniques numériques plus ou moins sophistiquées. Que les élèves, particulièrement en classes à horaires aménagés musicales, mesurent peu à peu cette réalité par des mises en situations pratiques diverses et pertinentes au regard des projets musicaux qu'ils poursuivent leur garantit une formation qui soit en phase avec les mondes sonores aujourd'hui. En termes de pédagogie, les technologies actuelles offrent des possibilités considérables pour diversifier les approches pratiques des matériaux, des techniques ou des langages et en expérimenter les potentialités. Entre la musique que l'on reçoit et celle que l'on donne, les technologies ont une place qu'il s'agit d'optimiser. Elles sont donc bien un cas particulier dont la traduction dans ces programmes est logiquement placée entre ce qui concerne la perception et ce qui traite de la production.

- Les technologies permettent de chercher, essayer, expérimenter, modifier à l'infini sans jamais rien détruire. Elles sont un laboratoire de recherche permettant de mettre en jeu des processus complexes. Ainsi, les pédagogies qui sollicitent l'imaginaire, l'invention, la création trouvent dans ces nouveaux outils de quoi alimenter et enrichir de nombreuses démarches tout en soulignant combien il est possible de peser sur le monde du son, d'imaginer, d'inventer et de créer.

- Les trois chapitres suivants viennent compléter ce premier ensemble. Pratiques vocales et instrumentales s'imposent pour tous dans des proportions adaptées à la dominante choisie par le projet. La question du signe pour lire et écrire est, pour sa part, d'autant plus intéressante à approfondir que les situations qui en fondent l'utilité sont connues et étudiées. Reste alors à confier à l'expertise et à l'expérience de l'équipe pédagogique le soin de construire les interactions multiples entre ces différentes parties du programme.

Des compétences pédagogiques diversifiées

Les compétences pédagogiques des différents établissements partenaires devront être sollicitées. C'est en construisant un projet de formation que peu à peu se préciseront les périmètres d'intervention des différents enseignants. Il serait effectivement, non seulement contraire à l'esprit de ces programmes, mais surtout particulièrement dommageable à la cohérence de la formation musicale dispensée, que la répartition des responsabilités pédagogiques décalque simplement les chapitres des programmes.

Si la formation instrumentale ou vocale en groupe restreint sera plus naturellement prise en charge par les personnels relevant de l'enseignement spécialisé, les autres domaines relevant de l'éducation musicale générale et technique, gagneront à être répartis avec pertinence entre les différents enseignants dans le cadre d'un projet concerté très régulièrement. Cette nécessaire concertation gagnera à prendre la forme de conseils d'enseignement réunissant régulièrement l'ensemble de l'équipe pédagogique et, pour le second degré, les professeurs principaux des classes concernées.

Les compétences des professeurs de l'éducation nationale (instituteurs et professeurs des écoles, professeurs certifiés d'éducation musicale et agrégés de musique) comme celles des professeurs des établissements partenaires, garantissent la pertinence et la qualité de leurs responsabilités pédagogiques en classe à horaires aménagés musicale. Les uns et les autres sont donc fondés à intervenir sur la plupart des champs qui sont présentés par ces programmes, parfois même à co-intervenir quand la complémentarité des démarches rend pertinente une telle organisation.

Trois grands champs de compétences

Si le programme ci-dessous est organisé en grandes catégories d'activités, chacune d'entre elles contribue à mobiliser et développer les compétences qui forment une culture musicale solide et ouverte sur le monde. Elles peuvent être réunies en trois ensembles complémentaires qui justifient à eux seuls l'intérêt d'une scolarité en classe à horaires aménagés musicale et soulignent la transférabilité sur d'autres champs de la formation générale des élèves.

Les compétences relevant du domaine de la perception sont inhérentes à l'art musical, tant les qualités perceptives de l'individu influent sur l'ensemble de ses comportements de musicien, qu'il soit auditeur, interprète ou créateur.

Les capacités à produire de la musique, sinon penser des organisations musicales répondant à des contraintes et à des règles, si elles permettent au musicien de s'identifier aux démarches créatives qui lui sont extérieures, apportent aussi à l'interprète une liberté d'action qui donne tout son sens à la maîtrise des techniques.

Les compétences bâties sur un tissu de connaissances de toutes natures, qu'elles soient d'ordre technique ou culturel, apportent une profondeur à la démarche du musicien dans ses différents volets. Il perçoit l'instantanéité de la musique dans un ensemble de références et de repères qui en souligne l'originalité et la projette dans un imaginaire dont les techniques musicales ne sont alors que l'instrument.

Percevoir, produire, connaître fondent ainsi l'éducation musicale générale et technique dispensée en classe à horaires aménagés musicale et offrent un prisme d'application des

programmes qui, s'affranchissant de l'organisation par chapitre, permettra la mise en œuvre d'un projet homogène partagé par tous les membres de l'équipe pédagogique. La scolarité en CHAM aura atteint son but en faisant de l'élève un auditeur – interprète – "compositeur" averti, responsable et fort d'une identité véritablement personnelle.

Les annexes

Cinq annexes viennent compléter le corps du programme.

Les trois premières explicitent certains points essentiels à une lecture partagée du programme permettant la définition d'un projet de formation musicale cohérent qui soit perçu par l'élève comme un tout indivisible et porteur de sens :

- le choix de questions transversales susceptibles de réunir les diverses composantes de la formation et les modalités qu'elles mettent en œuvre ;

- une terminologie qui, commune à l'équipe pédagogique, deviendra plus sûrement un outil de référence pour les élèves ;

- une acception partagée des quatre grandes catégories d'analyse qui traditionnellement spécifient le langage musical.

La quatrième annexe pose les bases d'une information sur les métiers de la musique qui, d'une part inscrit la formation dispensée dans un tissu social, économique et culturel que les élèves doivent progressivement découvrir particulièrement au collège, d'autre part peut permettre la construction progressive d'un éventuel projet d'orientation.

La dernière annexe expose les principes qui doivent en toutes situations guider les travaux des commissions chargées d'examiner les demandes d'admission en classe à horaires aménagés musicales et présider aux avis transmis aux autorités responsables de l'inscription des élèves. Ces principes s'imposent quel que soit le niveau scolaire (école, collège, cours élémentaire, cours moyen, classe de sixième, etc.) auquel cette inscription est envisagée.

Pour conclure ce préambule et introduire le programme

Pour se réaliser, un projet de classe à horaires

aménagés musicale effectue des choix fondateurs (dominante de formation et fourchette horaire) puis de contenus à enseigner puisés dans les présents programmes. Si l'on y ajoute la diversité des situations locales, l'hétérogénéité des populations scolaires potentiellement concernées, les contours divers des équipes concernées ou les dispositions matérielles qui accueillent ces élèves, s'ouvre une grande quantité de traductions pédagogiques possibles et souhaitables.

Toutes cependant devront, simplement, atteindre les objectifs généraux suivants :

- élargir les possibilités d'expression et de communication ;
- affiner les capacités auditives et analytiques ;
- construire une culture artistique ouverte sur le monde ;
- développer le sens critique et esthétique.

PROGRAMME

I - Écouter les sons et la musique

Des savoirs et des savoir-faire

Enjeux

L'enfant est baigné par deux environnements sonores qui se heurtent, se superposent ou se succèdent. L'un est inorganisé et chaque oreille est le lieu unique d'un jeu aléatoire qui échappe à toute logique extérieure. L'autre est organisé et suppose une disponibilité particulière pour être perçu dans toutes ses dimensions. Lorsque le bruit s'organise à l'initiative de l'homme, il devient discours sonore et peut être analysé. Lorsque le discours sonore porte un projet esthétique, il devient musique, support d'expression de son auteur qui vise la sensibilité de son auditeur.

Se repérer dans ce paysage contrasté, c'est d'abord savoir écouter les sons, savoir les discerner et les discriminer. C'est les distinguer dans un ensemble, identifier leurs causes, les sources de leur production, leurs origines spatiales et temporelles, leurs absences ou leurs présences, c'est savoir écouter le silence... C'est aussi, à bon escient, les décrire et les classer.

C'est aussi savoir en jouer en tirant parti de leurs caractéristiques, les organiser, donner du sens aux relations de différence ou ressemblance

qu'ils entretiennent les uns avec les autres... C'est alors, la musique qui est interpellée, ses règles, ses formes, ses projets, ses expressions. Et tout cela n'a de sens que si chaque étape parcourue, chaque objectif atteint, renforce la capacité à ressentir ces mondes sonores, à les découvrir, les choisir ou les construire en miroir de sa propre identité musicale.

Objectifs de formation

- Comprendre la musique pour l'écouter... ou écouter la musique pour la comprendre ?

Toutes les œuvres s'écoulent. Elles se comprennent à différents niveaux qui ne seront évidemment pas de même nature qu'il s'agisse d'un élève débutant ou d'un musicien chevronné. C'est l'adéquation des clefs offertes aux capacités d'analyse immédiate du mélomane qui fera une audition constructive, construira des compétences et des connaissances et conduira au plaisir d'écouter.

Cette partie du programme vise deux objectifs qui, bien qu'en constante interaction, seront ci-dessous présentés successivement. Il s'agit pour une part de multiplier les repères qui, avant d'organiser une connaissance même sommaire de l'histoire des esthétiques musicales, poseront des jalons de plus en plus denses dans l'histoire et la géographie de la musique. Pour une autre part, l'écoute de la musique vise au développement du "savoir écouter" de l'enfant, savoir fait d'expériences, de techniques, de méthodes, de références assimilées et de connaissances mobilisables sur les langages musicaux.

Quelle que soit la dominante (voix ou instrument) du projet de CHAM, cette dimension de la formation sera une constante qui pourra varier uniquement en fonction de la fourchette horaire choisie.

Ainsi, au terme d'une scolarité en classe à horaires aménagés musicale, l'élève pourra disposer :

- d'une sensibilité ouverte et curieuse ;
- d'une capacité de discrimination auditive agile et entraînée ;
- d'une mémoire musicale efficace ;
- d'une capacité d'écoute intérieure ;
- de références culturelles organisées dans le temps et l'espace.

- Vers une culture musicale : repères, chronologie, histoire et esthétiques

Le projet équilibrera la diversité des écoutes proposées de telle sorte qu'au terme d'une année, a fortiori au terme d'un cursus, les élèves aient rencontré un large éventail de réalités sonores et musicales. L'équipe enseignante s'attachera à relier cette diversité par des points communs ou des différences remarquables de telle sorte que, peu à peu, émergent les continuités et des ruptures qui forgent l'histoire de la musique et les identités esthétiques.

Ainsi est-il indispensable que l'élève acquière progressivement des repères lui permettant de se retrouver dans les styles musicaux éventuellement en référence aux autres arts. Ces jalons structurent ses connaissances et l'aident à replacer ces différents styles dans l'histoire des idées et des mentalités. L'élève, tout au long de sa scolarité, doit travailler sur les constantes des composantes musicales (langage, timbre, forme, expression, etc.) lui permettant d'appréhender et de situer des musiques d'époques différentes. La perception de ces constantes sera une compétence solidement acquise si elle s'est construite au fil d'extraits choisis dans des mondes sonores divers. L'élève disposera alors des moyens et outils nécessaires à la découverte par lui-même d'autres musiques et à une autonomie accrue vis-à-vis des musiques de grande diffusion.

- Vers une compétence d'écouter : l'écouter comme savoir-faire

L'omniprésence moderne de la musique enregistrée et diffusée de différentes façons souligne l'exigence d'une formation aux techniques d'écoute tout au long de la scolarité en CHAM. Quelle que soit la formation d'interprète suivie par ailleurs par l'élève, la profusion des musiques entendues ou disponibles à l'écoute dépassera très largement ses capacités d'interprète. Il devra donc disposer d'une solide technique d'auditeur critique qui, interagissant sans cesse avec la culture musicale acquise, lui permettra de nourrir sa pratique musicale active dès l'école, qu'il soit chanteur ou instrumentiste, chef de chœur, ingénieur du son ou simple mélomane cultivé.

Les langages musicaux articulent le successif

au simultané dans une dialectique plus ou moins complexe. Il ne peut être évidemment question de commencer par la monodie pour aboutir aux polyphonies les plus ardues ou commencer par écouter les œuvres les plus brèves de Webern pour terminer par la Tétralogie wagnérienne. L'équipe pédagogique s'attachera bien davantage à choisir des supports sonores, et particulièrement des œuvres, selon les traits pertinents qui les caractérisent. Pour certaines par exemple, le prisme de la dynamique sera prioritairement étudié, lorsque que pour d'autres, il sera opportun de focaliser l'attention sur l'écriture spatiale ou encore thématique. Ce n'est que peu à peu que l'interaction de ces différentes dimensions dans la langue musicale sera étudiée.

Compétences visées

Si cette partie du programme ne contribue pas à elle seule à l'acquisition des compétences listées ci-dessous, elle y contribue largement, les justifie souvent mais appelle aussi d'autres expériences relevant d'autres activités musicales pour être solidement mise en œuvre. Ainsi retrouvera-t-on certaines des compétences ci-dessous exposées de nouveau au titre des autres parties du programme.

- écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits ;
- isoler au travers d'écoutes répétées les éléments musicaux caractéristiques ou constitutifs, en mémoriser certains ;
- décrire oralement à l'aide d'un vocabulaire spécifique les caractéristiques d'un extrait musical ;
- percevoir et identifier des éléments simultanés (opposition, analogie, mélange ; registres, plans sonores, groupes de timbres) ;
- percevoir et identifier des éléments successifs et leurs relations : phases dynamiques (variation, contraste) ; phrase musicale et sa structure, tempi, nuances, cellules mélodiques et modèles rythmiques ;
- reconnaître les œuvres précédemment étudiées ;
- réinvestir les méthodes et les connaissances acquises dans l'écoute d'autres extraits ;
- reconnaître, lire, écrire des éléments de langage liés à l'organisation du discours musical ;
- reconnaître et désigner les différents éléments

composant le système musical auquel l'œuvre se rattache ;

- construire un commentaire à l'aide d'un vocabulaire approprié pour rendre compte d'une œuvre ;
- percevoir et analyser les fonctions de la musique dans des productions visuelles diverses : spot publicitaire, clip, film, ballet ;
- porter un regard dégagé de toute pression, c'est-à-dire objectivement musical, sur les œuvres chantées, jouées et écoutées en s'appuyant sur les connaissances acquises et les éléments du langage musical étudiés ;
- situer quelques œuvres caractéristiques dans la chronologie et dans leur contexte.

Contenus et démarches pédagogiques

Tout au long de leur scolarité en CHAM, les élèves affinent peu à peu leurs capacités auditives et analytiques, diversifient et enrichissent leurs connaissances. Or, l'écoute est un moment permettant la mise en résonance de compétences acquises à l'occasion des activités vocales et instrumentales : attention, mémorisation, sensibilité, imagination. Ainsi, véritablement actives, les pratiques d'écoute contribuent à la cohérence des différentes activités musicales.

● **Décrire, comparer, organiser le sonore**
À chaque étape de la scolarité, un moment d'attention portée à l'unité élémentaire de la musique ou à un paramètre particulier du langage musical n'est jamais inutile. Bien entendu, le parti que l'on en tirera ne sera jamais le même.

À l'école élémentaire par exemple, ces moments très régulièrement offerts permettent à l'enfant de mémoriser des formes sonores, des segments particuliers, d'isoler des sons, de les comparer, les reproduire ou les identifier. Il perçoit des contrastes forts, puis progressivement distingue des écarts moins marqués ; il découvre la force expressive du silence.

Au collège, ce sera particulièrement au travers des variantes de timbre et d'intensité d'abord, de durée et de hauteur ensuite, puis de notions et paramètres plus affinés, que l'élève apprend progressivement à caractériser ces éléments de base par la comparaison et, souvent, par l'imitation vocale ou gestuelle. Il acquiert avec ces

notions vécues un lexique de plus en plus important et précis ou des formules imagées qui lui permettent de désigner, avec des qualificatifs de plus en plus nuancés, les caractéristiques d'un extrait. Des activités de lecture et d'écriture peuvent opportunément prolonger certains moments d'écoute sélective et réciproquement.

Les sons se décrivent

Disposer d'un vocabulaire approprié pour décrire les sons évite bien souvent les confusions, que celles-ci portent sur la morphologie même des événements ou sur la discrimination d'éléments dans un complexe. C'est toujours avec à propos que l'on utilisera un vocabulaire spécifique (attaque, chute, grain, etc.), d'une part à l'occasion de la construction d'un commentaire sur un fait sonore, qu'il soit musical ou non, d'autre part lors d'une démarche exploratoire visant la création de courtes pièces musicales. Ainsi, une compétence descriptive, élément d'un plus large "savoir écouter" se développera peu à peu.

Les sons se comparent

La sensibilité musicale, l'intelligence de la musique et plus généralement celle du sonore, prend sa source et se développe dans un tissu de relations qui, sans cesse, permet de comparer tous les éléments entendus. Si cela est vrai d'une "musique de compositeur", cela l'est tout autant d'éléments sonores improbables produits par les hasards de l'environnement. Ainsi, comparer les sons, c'est introduire sur des objets simples, une attitude éminemment formatrice qui rayonnera toujours sur l'intelligence musicale de celui qui s'y exerce. Pour mener ce travail, on introduira à bon escient les notions de hauteur (déterminée ou indéterminée), de dynamique, de couleur, d'enveloppe et de durée, que l'on pourra opportunément ramener aux quatre catégories de paramètres qui spécifient la langue musicale : l'espace, le temps, la couleur et la forme.

Apprendre à écouter les sons, c'est, en mobilisant des références multiples, apprendre à l'élève à se situer dans un processus dynamique qui sait faire la part d'organisé et d'inorganisé dans les mondes sonores qui l'entourent, qui permet de distinguer ce qui, de tous temps – ou pour lui seul –, relève du bruit ou de la musique.

Apprendre à écouter les sons est un travail au long cours et doit rester une préoccupation permanente tout au long de la scolarité en CHAM.

Les sons s'organisent

Les sons ont leurs caractères propres et les organisations qui les mettent en relation tirent parti de leurs caractéristiques particulières. Disposer de matériaux sonores identifiés, dont l'élève a expérimenté les potentiels et décrit la forme qu'il a comparée aux références disponibles, c'est lui permettre d'essayer de développer du sens. Ce travail pourra s'appuyer sur un récit littéraire, une histoire ou un conte : il s'agira alors d'illustrer un sens préexistant à l'organisation des sons utilisés. Il pourra également s'envisager dans une relation exclusivement sonore qui s'attachera alors à provoquer l'émotion par la construction d'un discours fait de continuité et de contraste organisant le successif et le simultané de l'émission sonore selon des règles et contraintes qui gagneront à être explicitées.

• Culture musicale et "savoir-écouter"

Les démarches pédagogiques conduisent indifféremment du général au particulier ou des composantes musicales et des notions aux œuvres. Dans tous les cas, elles amènent à dégager des analogies, des différences et des contrastes. On éclaire ainsi l'évolution du langage musical historiquement reliée aux autres formes d'expression, qu'elles soient artistique, culturelle, scientifique ou sociale, mais aussi aux lieux et fonctions auxquels la musique est destinée.

Chaque année, la poursuite de ces objectifs prend appui sur une douzaine d'œuvres (ou extraits significatifs) de genres, de styles et d'époques différents. Autour de l'étude approfondie de chacune d'entre elles, l'audition d'autres brefs extraits choisis dans des mondes sonores différents permet d'élargir la démarche, d'établir des prolongements et de développer le sens critique.

• Cohérence pédagogique et notions musicales de référence

Définir des objectifs de formation, des compétences et des connaissances à acquérir, étudier des questions particulières donnant sens à la

musique, choisir des œuvres en s'appuyant sur des notions musicales de référence : toutes ces logiques interagissent sans cesse entre elles et garantissent la pertinence d'une séquence pédagogique. Parvenir à cette cohérence suppose d'inscrire tous ces apprentissages dans un projet portant sur une question particulière apportant un sens général à l'ensemble de ses composantes. Une telle approche permet de poser immédiatement, et aux yeux de tous, le cadre général d'une séquence d'étude tout en fédérant la diversité des composantes de la formation comme des activités musicales qui y sont menées.

On trouvera en **annexe 1** une liste indicative des différentes "questions" envisageables. Chacune sera bien entendu déclinée spécifiquement pour le niveau scolaire de sa mise en œuvre.

La "question" que l'on choisit d'étudier s'appuiera toujours sur une ou plusieurs notions musicales. Dans chaque cas d'espèce (œuvre écoutée, répertoire vocal ou instrumental, création d'élèves), on choisira celles pesant de façon marquante sur l'esthétique et/ou l'organisation musicales. Identifier ces objectifs dans un cadre donné suppose cependant quelques précautions :

- l'identification d'une notion ne peut s'envisager que si elle apparaît de manière significative et aisément perceptible dans la ou les œuvres choisies ;
- afin d'en favoriser une véritable appropriation, la notion gagne toujours à être étudiée dans des contextes variés, qu'il s'agisse d'œuvres enregistrées ou de situations d'interprétation ou de création proposées aux élèves ;
- dans la perspective d'une mobilisation peu à peu intégrée de chaque connaissance acquise, un cahier spécifique doit porter témoignage de chaque notion selon des formes appropriées : définition littérale peut-être, mais surtout référence à des œuvres, schématisation graphique ou extrait de partition lorsque l'œuvre s'y prête. Une fois rencontrée et étudiée, chaque notion musicale doit être très régulièrement réinvestie dans tous les types d'activités proposés en classe. C'est cette récurrence qui consolidera peu à peu les acquisitions.

L'annexe 2 propose une liste non exhaustive de notions musicales permettant la construction de

séquences pédagogiques aux différents niveaux de la scolarité en CHAM.

Cette recherche de cohérence pédagogique est enfin soutenue par la mise en œuvre des recommandations suivantes :

- les temps d'écoute doivent être répétés et intégrés à toute séance dirigée qui articule dans des alternances et combinaisons variées l'écoute, le chant, le jeu, la lecture, l'écriture, la reproduction ou l'invention ;
- certains temps d'écoute doivent régulièrement viser, simplement, l'émotion esthétique. Il s'agit alors de moments d'audition qui seront autant de références supplémentaires. Cette écoute non précisément finalisée peut aussi être celle d'un concert, d'un spectacle ou d'une découverte par la classe d'une musique inconnue ;
- prospective ou récurrence ? La découverte par l'analyse auditive peut se faire en prenant appui sur une œuvre du passé pour en montrer d'éventuels développements jusqu'à aujourd'hui. Mais en partant au contraire d'une œuvre d'aujourd'hui, une démarche inverse peut mettre à jour ses racines dans les œuvres du patrimoine. Le souci de diversifier les approches conduira chaque équipe pédagogique à privilégier l'une ou l'autre de ces démarches ou à les alterner.

• Les supports de l'écoute

Il existe globalement deux grandes catégories de supports : ceux qui sont extérieurs à l'activité de la classe et de ses élèves, enregistrés, sur support CD ou accessibles en ligne, et beaucoup d'autres, forts nombreux et divers, fruits de l'activité musicale de la classe et de chacun de ses élèves. Sans qu'il puisse être question de les mettre l'un et l'autre sur un plan identique, ils portent ensemble des potentialités complémentaires.

- L'environnement sonore permet l'étude de paysages variés, observés en situation ou préalablement enregistrés, en travaillant particulièrement sur la localisation et les causes des sources sonores ;

- les œuvres enregistrées d'origines les plus variées possible (époques, styles, genres, pays, cultures et fonctions) permettent de découvrir la diversité de l'expression musicale dans le temps et l'espace mais aussi le rôle que joue la musique et le son dans des situations particu-

lières (cinéma, danse, publicité, etc.) ;

- l'écoute des productions (interprétations et inventions) des élèves varie selon que l'élève est auditeur en direct ou auditeur d'enregistrements. Si la qualité d'une interprétation dépend intimement d'une écoute élargie du contexte musical qui accueille son propre geste, l'audition ;

- critique de reprises successives enregistrées lors de la construction d'une interprétation ou d'une création permet d'améliorer celle-ci tout en alimentant plus généralement le travail d'écoute. Cette attitude contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres ;

- l'écoute de "musique vivante", chaque fois que c'est possible, apporte au travail conduit en classe une dimension et des compléments irremplaçables. Les perceptions deviennent évidemment plus précises et marquantes lorsqu'on voit qui joue, à quel moment et de quelle façon.

II - Le cas particulier des technologies

Enjeux

En quelques décennies, les technologies ont considérablement modifié les modalités de diffusion, de création et de communication du sonore et de la musique. À ces divers titres et dans le cadre spécifique des classes à horaires aménagés musicales, les élèves doivent être peu à peu éduqués aux enjeux de cet environnement technologique tout en profitant, lorsque cela est pertinent, des possibilités qu'il offre pour optimiser les pédagogies mises en œuvre.

Les technologies, du microphone qui enregistre du son au logiciel qui en "produit", influent sur nos attitudes musicales, qu'il s'agisse d'écouter ou de produire la musique. En outre, la polyvalence inhérente à l'informatique musicale permet d'envisager des usages pédagogiques dans la plupart des domaines présentés par les programmes d'enseignement. Reste cependant qu'elles permettent toujours d'écouter autrement, que cela vise l'éducation de la perception, celle de la production (vocale ou instrumentale) ou celle de la connaissance des langages et des techniques.

Toutes les "technologies" qui vont être évo-

quées dans les lignes qui suivent selon les perspectives qu'elles permettent d'envisager pourront être également l'objet d'une présentation spécifique appuyée sur une mise en œuvre pratique. Ces occasions constitueront progressivement une véritable "culture scientifique et technique" dans le champ du sonore permettant à l'élève d'inscrire les outils qu'il utilise – et utilisera – chaque jour dans une histoire des technologies musicales modernes qui, rappelons-le, naissent avec l'invention de l'enregistrement dès la fin des années 1870. C'est aussi cette culture qui lui permettra de créer un lien entre ses connaissances musicales traditionnelles et un contexte qui ne cessera d'évoluer dans les décennies qui viennent et qui ne pourra qu'interpeller tous ceux qui, à un titre ou à un autre, investiront les espaces musicaux durant leur vie adulte.

De nouveaux outils pour de nouvelles pratiques

- Microphones, table de mixage, magnétophone (analogique, numérique, multipistes) synthétiseurs – en lien ou non avec un ordinateur

Les outils d'enregistrement et de restitution du son proposent, à l'aide de technologies maintenant éprouvées et très accessibles, de multiples moyens de dynamiser les pratiques musicales. Déjà, l'utilisation d'un microphone approprié permet l'enregistrement d'un moment musical et son écoute critique par la classe qui peut ainsi devenir le guide critique de sa propre progression. Ceci suppose un magnétophone qui, lorsqu'il est multipiste permet en outre de transposer en classe des techniques familières des studios d'enregistrement et des compositeurs électroacoustiques. Les appareils numériques améliorent considérablement la qualité des prises et surtout, permettent de multiples manipulations sans dénaturation du signal. Les synthétiseurs et échantillonneurs mettent à la disposition de chaque utilisateur une multitude de sonorités permettant de développer des pratiques mixtes s'appuyant sur des matériaux originaux impossibles à reproduire sans eux.

- Séquenceur et outils de création sonore numériques

Les possibilités de dissociation, de manipulation et de représentation offertes par les

séquenceurs MIDI et audionumériques permettent d'envisager une multitude de situations interactives sur le discours musical. Une œuvre peut ainsi être explorée en partant de sa globalité jusqu'à l'écoute et la représentation d'un seul de ses éléments constitutifs. En retour, ces derniers peuvent se prêter à toutes les manipulations imaginables (mélodiques, rythmiques, harmoniques) pour en construire une connaissance intime. L'écoute et la représentation graphique immédiates (enveloppe dynamique, sonagramme, représentation solfégique traditionnelle) de chacune de ces étapes renforcent l'impact pédagogique de chaque expérience sonore. La synchronisation d'un enregistrement de référence avec son "équivalent" MIDI ouvre des perspectives originales pour une écoute guidée ou focalisée sur certains éléments du discours.

Si ces mêmes logiciels peuvent être utilisés dans une perspective de recherche/création, d'autres sont directement conçus autour de cette perspective. Ainsi en est-il des "MusiqueLab" réalisés dans le cadre d'une collaboration entre l'IRCAM et les ministères de l'éducation nationale et de la culture et permettant de travailler sur des notions dynamiques de référence, d'en construire une connaissance intime en créant de courtes pièces qui les mettent en œuvre.

- Sites internet, cédéroms sur la musique ou encyclopédies généralistes

Les ressources documentaires en ligne ne cessent de se développer. Muni d'un objectif clairement identifié, chaque élève peut ainsi compléter et approfondir des connaissances acquises en classe. Le professeur trouvera sur le réseau des documents MIDI ou audionumériques libres de droits permettant une mise en pratique de certaines des œuvres étudiées. D'autres ressources documentaires pourront également être mobilisées par ce moyen, tout particulièrement celles concernant l'iconographie. Enfin, il pourra extraire des encyclopédies généralistes ou des monographies sur certaines œuvres des éléments supplémentaires pour enrichir les pratiques menées en classe.

Dispositions matérielles

L'implantation d'une classe à horaires aménagés musicale dans une école ou un collège

suppose un équipement technologique minimum de la salle spécialisée. Il pourra ensuite être développé selon les spécificités du projet mis en œuvre, notamment grâce aux ressources et investissements de l'établissement partenaire qui gagnera à disposer d'un studio audionumérique dont l'utilisation sera accessible à ces classes. Dans tous les cas, la convention liant les partenaires gagnera à préciser les équipements complémentaires apportés par chacun dans les différents cadres d'enseignement et, si possible, fixera des perspectives et objectifs de développement.

Outre un matériel de diffusion d'excellente qualité (précision, puissance et robustesse), les éléments suivants doivent être à disposition des professeurs et élèves :

- outils d'enregistrement (magnétophone – si possible – numérique et microphone) ;
- station informatique disposant a minima d'un séquenceur MIDI et audionumérique et d'un éditeur de partition ;
- clavier MIDI interfacé à la station informatique (synthétiseur ou échantillonneur) ;
- vidéo projecteur permettant de projeter en grand format les images de l'écran de l'ordinateur ;
- connexion à l'internet.

Cet équipement de base, qui se situe au même niveau que la chaîne Hi-Fi, le clavier ou le tableau, doit déjà permettre d'enrichir les situations collectives de travail de la classe, qu'il s'agisse de pratiques d'écoute, d'analyse musicale, voire de pratiques vocale ou instrumentale.

Son développement permettra, d'une part, de disposer en classe de quelques postes de travail – ordinateur, clavier MIDI, logiciels par exemple de recherche/création – supplémentaires destinés à accueillir les travaux des élèves, d'autre part, l'accès à une salle informatique en réseau équipée pour le travail du son (table de mixage et système de diffusion collectif, bonnes cartes son, graveur de CD). Enfin, il est souhaitable d'envisager l'équipement d'un ou plusieurs "home studio" pour des travaux de création/production complets, mais cette fois en groupes restreints et sous forme d'ateliers ou d'activités complémentaires.

III - Imaginer, improviser, créer

Enjeux

L'imaginaire des enfants est sans limite, il investit toutes les opportunités. Le son et la musique en sont assurément une et ceci dès le plus jeune âge. Dès le CE1 puis aux niveaux scolaires suivants, il est nécessaire d'en tirer parti et de donner à cette compétence fondamentale un ensemble de techniques au service d'expériences diverses et renouvelables.

- Fabriquer la musique et mieux la comprendre
Chez les enfants et les adolescents, imaginer consiste à mener de front l'élaboration d'une idée et sa réalisation dans une interaction permanente. En d'autres termes, inventer, c'est fabriquer de la musique, l'écouter, la pratiquer et la comprendre.

Exercer l'imagination de l'enfant participe ainsi de la construction de son rapport au réel et ceci dans tous les domaines, qu'il s'agisse de la recherche d'hypothèses en sciences expérimentales ou de tâtonnements prospectifs au service d'une création artistique. Cultiver l'imaginaire permet de multiplier les situations d'action en dehors de tout a priori intimidant sur l'acte de création. C'est particulièrement dans ces situations que les élèves seront amenés à rencontrer les règles, les techniques, les contraintes, à les apprivoiser et les considérer comme des points d'appui.

- Découvrir les œuvres et enrichir ses productions
L'imagination se nourrit de la rencontre avec des œuvres existantes, leur écoute ou leur interprétation, elle se nourrit aussi de la fréquentation d'autres domaines d'expression artistique. Inversement, dans un aller retour incessant qui donne une forte légitimité à ce travail, la recherche créative éclaire le regard porté sur la musique, ses matériaux et ses langages.

Enfin, de telles modalités pédagogiques poursuivent des objectifs comportementaux qui participent de façon générale à l'éducation de l'élève. Par l'improvisation, l'élève entre dans un domaine d'activité propice au développement de son aptitude à s'exposer au regard d'autrui, à s'exprimer personnellement, favorisant en cela l'épanouissement de sa person-

nalité. Une production collective est alors nécessairement jalonnée de confrontations entre acteurs qui, munis d'imaginaires propres mais d'outils similaires, apprennent à partager et construire la musique s'appuyant sur des engagements personnels. L'improvisation, comme toutes les activités d'invention, se nourrit de la rencontre : l'imaginaire des uns et des autres, les choix personnels, la communauté de projet, les écoutes des acteurs et celles des auditeurs. Elles construisent de ce fait la relation à l'autre.

Objectifs de formation

- Jeu et construction de la connaissance
Imaginer ou créer, c'est toujours, à la racine, un jeu. Dans l'univers du son, jouer constitue une expérience aussi motrice que mentale, permettant à l'élève d'affiner sa capacité à anticiper le résultat, à peu à peu sortir du hasard, première étape de la structuration mentale dans l'acte de création, pour maîtriser son geste artistique. Il est donc nécessaire, dans les différents domaines d'activité proposés aux élèves, de garder ouverte cette possibilité du jeu comme espace pédagogique privilégié d'appropriation des techniques et concepts. Ce sera également le lieu privilégié où se mêleront les acquis antérieurs et les expériences du moment.

- Un geste créatif maîtrisé

Quel que soit le niveau de compétence auquel nous nous situons, il y a toujours un écart entre le projet initial et sa concrétisation. C'est bien cet écart qui fait l'unicité sinon l'originalité d'une création. Ce qui est vrai pour un compositeur l'est tout autant pour un élève en formation. Car le professeur est là pour lui faire mesurer la nature de cet écart : respect et dépassement des contraintes, spécificités des idées, choix de cheminement, etc. Le microphone aussi, technologie fondatrice d'un siècle de bouleversement, ici comme souvent, fournira de précieux services éminemment pédagogiques en rendant possible la mesure de la distance entre chacune des étapes d'une réalisation, permettant d'apprécier l'évolution d'une idée ou celle de la maîtrise de l'expression.

- Structurer une création

L'improvisation et les activités d'invention poussent également l'élève à la prise de cons-

science de ses capacités et de ses limites, tant techniques qu'artistiques, qu'elles soient vocales ou instrumentales. C'est cette conscience qui garantit à l'élève de pouvoir structurer un projet de création articulant des matériaux à des contraintes, des techniques à des choix esthétiques, des influences externes à des choix éminemment personnels. Cette expérience est un moteur de progression que l'enseignant doit fréquemment solliciter.

Ces modalités particulières du travail pédagogique supposent de porter une attention permanente à l'écoute de ce qu'il se passe tout au long d'un tel travail. C'est bien cette compétence d'écouter qui tisse des liens indispensables et formateurs entre toutes ces démarches.

La mise en relation avec d'autres moyens d'expression artistique, au premier rang desquels figurent la danse, l'art dramatique, le cinéma ou les arts plastiques, renforce la capacité des élèves à charger de sens leur expression musicale.

Exemples de démarches pédagogiques

Les moments d'improvisation ou de création peuvent naître de l'évocation d'une réalité sonore vécue (la traversée d'un marché de quartier, un moment de vie de la classe...), d'un sentiment, d'un climat... Elles peuvent se développer dans l'illustration sonore d'un album, d'un poème, d'une ou plusieurs images fixes ou animées, du passage d'un roman, d'un conte, d'une scène de théâtre, etc. Elles peuvent tout autant ne s'appuyer que sur elles-mêmes ou, en d'autres termes, sur le monde des sonorités disponibles et utilisables.

Dans l'apprentissage vocal ou instrumental de l'élève, si l'interprétation occupe une place permanente, elle est aussi espace de création qu'il faut apprendre à investir et à l'intérieur duquel, dans les contraintes fixées par le compositeur, s'exerce l'imagination du musicien.

Durant les moments d'improvisation, de recherche, d'expérimentation ou de création, la variété des situations de départ et des contraintes imposées enrichit les capacités d'expression des enfants : cellules rythmiques sur fond de trame collective ou enregistrée, phrases mélodiques respectant un environnement harmonique et

rythmique donné, exploration du principe de la variation, etc.

Toutes ces activités, destinées à mettre chaque élève dans une situation de production et d'expression visant l'acquisition de compétences spécifiques, ne peuvent exister que dans le cadre plus général d'un projet global clairement identifié, seul susceptible de permettre l'interaction entre tous les domaines d'apprentissage. La création ne peut être que préméditée, et c'est cette préméditation qui, en tant que projet, fédère l'ensemble des activités de production. Celles-ci se nourrissent alors de savoirs, de savoir-faire et de techniques acquis parallèlement dans d'autres activités musicales (écoute d'œuvres variées, recherche ou proposition d'une interprétation pour chaque exécution vocale ou instrumentale, individuelle ou collective...), et de la mise en relation de ces situations avec l'ensemble des activités d'expression telles que poésie, jeu dramatique, arts plastiques, cinéma, danse... La variété des contraintes, qu'elles relèvent de l'espace, du temps, de la couleur, de la forme ou de la dynamique, agit toujours comme un stimulant de l'imagination.

IV - Expression vocale et corporelle

Enjeux

• La voix et la construction humaine

La voix a une double fonction de communication et d'expression à travers une matérialité sonore, véhicule de la parole et du chant, support d'émotions profondes qu'elle rend perceptibles à l'auditeur. Héritée de nos ancêtres, usant d'un éventail infini de couleurs, elle est pour chacun de nous unique avec un timbre particulier.

Facteur d'équilibre, le travail sur la voix permet de construire une identité originale et apporte une certaine confiance en soi. Il développe les moyens d'expression – parole, déclamation, chant, cri, rire, etc. – et confère en outre à l'homme un statut d'interprète. En l'utilisant, l'élève va pouvoir varier, choisir, organiser, mémoriser, reproduire, développant ainsi sa vivacité d'esprit et par là même s'approprier des notions et caractéristiques musicales.

La pratique du chant en commun a notamment

pour fonction de mobiliser la force pulsionnelle de la voix dans la construction d'une identité sociale : par elle l'élève éprouve concrètement le sentiment de son appartenance au groupe. Le chant facilite aussi un travail de mémoire, celui de la mémoire cognitive mais aussi celui d'une mémoire affective singulière.

Parmi les chansons populaires, les ritournelles représentent pour le jeune enfant la matrice de son appréhension du monde et de sa rencontre avec le langage. Les premières expériences vocales sont souvent celles des berceuses, chansons issues de la tradition, mais aussi les chansons actuelles qui construisent dès les premiers âges, sa vie et son monde intérieurs. La chanson, culture partagée par tous les élèves d'une école ou d'un collège, représente à ce titre le vecteur privilégié d'une rencontre entre les élèves fréquentant les CHAM et tous ceux qui les entourent.

- La voix, le corps

La voix jaillit directement du corps humain. Elle est ancrée dans le corps. C'est pourquoi le geste vocal consiste à la fois en un mouvement des organes de phonation et un mouvement d'accompagnement du corps tout entier. La capacité à anticiper le geste vocal par l'audition intérieure (chant mental) est le préalable à une émission juste, musicale et expressive. En effectuant ce geste, l'enfant se révèle déjà instrumentiste, capable d'une communication émotionnelle avec l'autre.

Tout chanteur ou tout professeur de chant insiste sur l'importance des exercices sur le corps, le souffle, la posture accompagnant tout exercice vocal proprement dit. Ainsi, l'aisance corporelle facilitera-t-elle toujours la maîtrise vocale en influant directement sur le placement, la justesse et l'expressivité de la voix, finalement sur sa beauté. Le souffle de la voix, la qualité de sa vibration, de sa résonance ou de son articulation sont également liés à l'engagement du corps dans toutes ses composantes. Plus encore, le corps est partie prenante dans toute pratique musicale, qu'elle soit vocale ou instrumentale. Il constitue le substrat de toute expression artistique. On accordera toute son importance à la place du corps dans toute activité musicale.

Objectifs de formation et compétences visées

- Technique vocale et corporelle

Le souffle

Le souffle constitue l'assise fondamentale de l'acte vocal. Il prend appui sur un processus physiologique naturel et spontané. Le travail du chanteur consiste en une prise de conscience progressive de cet acte dont le contrôle et la domestication sont alors mis au service de l'expression musicale. La gestion aisée et confortable du souffle suppose à la fois un état de disponibilité mentale et physique, de tonicité et de détente corporelles et une maîtrise de sa respiration. À ce titre, l'adoption d'une bonne posture de chanteur, en position assise, debout ou en mouvement, est une base essentielle pour la mise en place des mécanismes respiratoires.

On cherchera notamment à :

- avoir une connaissance pratique (adaptée à l'âge des élèves) des principaux mécanismes en jeu dans la respiration ;
- gérer le souffle dans la durée : précision de l'attaque et de l'arrêt du son, homogénéité de la pression, contrôle du son du début à la fin de son émission ;
- adapter le souffle en fonction de la phrase musicale à mener, de sa durée, de son tempo, de sa tessiture et de sa courbe dynamique.

L'émission vocale et la résonance

De la mise en vibration des cordes vocales par le souffle naît le son qui sera amplifié et coloré par la mise en jeu des résonateurs. Le travail visera alors :

- à permettre une émission précise, tonique, libre et juste ;
 - à faire découvrir et utiliser les différents résonateurs à l'aide d'exercices et jeux appropriés.
- Il s'appuiera sur une attention permanente portée à la posture et notamment à la position de la tête et du cou, de la colonne vertébrale du bassin ainsi qu'à l'expression du visage, la position de la langue et de la mâchoire inférieure. Enfin, la capacité à anticiper le geste vocal par une intériorisation préalable de ce qui va être produit (chant intérieur) est la plus sûre garantie d'une émission juste et musicale. Il sera ainsi opportun de préserver des temps brefs mais fréquents visant au développement de ce savoir-faire.

Les apports des jeux vocaux

On utilisera l'éventail des jeux vocaux, adapté à l'âge des élèves et aux répertoires abordés dans une pédagogie basée sur l'expérimentation et le jeu. On cherchera notamment à :

- acquérir et conserver la justesse vocale : il est à noter que ce travail de justesse est en lien étroit avec toutes ces composantes évoquées précédemment (chant intérieur, contrôle auditif, souffle et soutien, placement de la voix, utilisation des résonateurs) ;
- améliorer la qualité de l'émission vocale : timbre de la voix parlée et chantée, projection du son, ouverture adaptée de la bouche ;
- développer l'ambitus dans le grave comme dans l'aigu en veillant à respecter les précautions d'usage avec les voix des enfants et des adolescents, tout particulièrement à la période de la mue. On peut opter, durant cette période, pour une certaine prudence en allégeant le travail proposé (éviter l'excès de pression du souffle, voir les cas où on peut utiliser un micro, utiliser les pratiques vocales parlées, par exemple le théâtre). On distinguera bien entendu voix de tête et voix de poitrine ;
- améliorer l'homogénéité de la voix sur toute son étendue. À cet égard, le choix d'un répertoire diversifié sera une aide précieuse ;
- enrichir la couleur vocale par l'utilisation des résonateurs et le travail sur les voyelles : le choix des textes en français et en langues étrangères prendra ici toute son importance.

L'articulation

Le texte, en dehors de son contenu littéral et de sa valeur littéraire, constitue un élément intrinsèque du discours musical. Il doit être mis en évidence dans ses aspects spécifiques (forme, contenu, sens, valeur) et en fonction de son origine culturelle (région, France, Europe, Monde...). Il entretient des relations complexes avec les autres éléments du discours musical qu'il colore et dynamise de manière particulière (cf. par exemple, l'importance de la prosodie). L'amélioration de l'émission vocale dépend également de l'attention portée à :

- chanter en différentes langues dans le texte en portant toujours attention, et quelle que soit le niveau de compréhension de la langue, à sa phonétique et ses accentuations et, bien

entendu, à son sens ;

- chanter un répertoire diversifié de chansons, airs, mélodies, etc., d'époques et de styles différents, y compris des productions contemporaines populaires ou savantes ;
- soigner l'articulation ;
- respecter la dynamique de la phrase musicale.

● Culture et interprétation

Tout apprentissage, lorsqu'il vise l'interprétation d'une œuvre, est ancré dans une culture. Ainsi, rencontrer les œuvres du passé tout en découvrant la création contemporaine permet à l'élève d'identifier des oppositions et des similitudes au-delà des esthétiques qui jalonnent l'histoire et la géographie de la musique.

Cette préoccupation culturelle dans le travail d'interprétation exige de porter attention aux points suivants :

En matière d'interprétation d'une œuvre, d'un extrait

- rechercher et proposer une interprétation d'une œuvre ;
- mémoriser, imiter, transposer, varier, développer, orner ;
- pratiquer l'improvisation, seul ou en groupe restreint, à partir d'une proposition ou d'une intention individuelle ou collective.

En matière de connaissance des œuvres interprétées

- situer une œuvre du répertoire interprété : rapport aux autres œuvres d'une même école ou d'un même compositeur, originalités du langage musical, spécificités des contextes historique, culturel, social ;
- établir des relations entre les œuvres chantées et les œuvres écoutées et analysées, établir des parallèles, des oppositions ;
- savoir présenter une pièce interprétée pour un programme, une présentation de concert, un journal scolaire.

Exemples de démarches pédagogiques

Chanter ensemble, c'est trouver sa voix, la mettre en relation avec la voix des autres, la fondre dans une écoute globale du groupe. C'est aussi être capable de chanter seul devant les autres. L'interaction entre l'écoute et la production est ici comme ailleurs au cœur de la démarche que tout musicien entretient avec l'œuvre qu'il interprète ou qu'il crée.

C'est particulièrement à l'occasion de ce travail collectif que l'on veillera à adapter les conditions matérielles de la salle de classe à l'âge des élèves et aux types d'activités qui y sont menées : choix des sièges et de leur disposition, utilité des tables, dimensions et qualités acoustiques de la salle.

- Des pratiques diversifiées

On différenciera pratique individuelle et pratique collective en proposant par exemple d'expérimenter le "un par voix", les petits ensembles non dirigés, les ensembles dirigés, les ensembles mixtes voix et instruments, etc. On pourra ainsi montrer que les compétences développées dans chacune de ces situations sont complémentaires et s'enrichissent les unes les autres : prise de responsabilités différentes suivant la taille du groupe, affirmation de sa voix, connaissance de répertoires différents, etc. Seront notamment recherchés :

- la maîtrise d'un unisson : justesse de la voix, homogénéité de la couleur générale du groupe ;
- l'utilisation et la maîtrise de procédés polyphoniques : en fonction du niveau des élèves, on mobilisera des procédés adaptés tels le bourdon, l'ostinato, le canon, le deux voix nettement contrastées, le deux voix parallèles avec ou sans soutien instrumental jusqu'aux polyphonies contrapuntiques ;
- la maîtrise de la prestation : contrôle des départs, des tempi, conservation de sa partie dans un contexte polyphonique, aisance dans différents rôles (soliste, en ensemble restreint, en formation de chœur) ;
- la construction d'une démarche d'autoévaluation visant la qualité de la production sonore et permettant à l'élève de formuler des propositions d'améliorations ou de rechercher des versions différentes d'une même séquence musicale selon le choix d'un style ou d'un autre ;
- l'autonomie (mémorisation, départs, "un par voix", répétitions sans l'assistance du professeur, et éventuellement direction d'un groupe) ;
- la capacité à arranger : à partir d'une mélodie, conception et réalisation d'un accompagnement vocal utilisant certains procédés polyphoniques ;
- la concentration au moment d'une production publique mettant en jeu la voix parlée ou

chantée, seul ou en groupe.

- Des moments de restitution

Ils constituent des temps importants de la vie musicale de la classe, voire de l'établissement scolaire dans son ensemble. À ce titre, les spectacles et concerts sont volontiers tournés vers l'extérieur de l'école ou du collège et s'adressent de façon privilégiée aux parents sinon à la population du quartier ou de la ville. Pouvant également profiter de la dynamique engendrée par des concerts ou spectacle permettant la rencontre de plusieurs établissements, ils sont un vecteur de formation déterminant. Notons également que ces "espaces de restitution" peuvent aussi devenir l'un des vecteurs associant, dans l'école ou le collège, les élèves en classe CHAM et les autres.

On privilégiera des dispositifs les plus diversifiés possibles, comme par exemple :

- chanter pour les autres élèves de l'établissement scolaire ;
- chanter lors d'une prestation commune avec les autres élèves de l'école ou du collège ;
- chanter avec accompagnement par un ensemble instrumental ou vocal extérieur ;
- aller à la rencontre de publics diversifiés.

Des projets pluriartistiques

La classe à horaires aménagés peut également être amenée à participer à des projets croisant différents domaines artistiques (danse, théâtre, poésie, etc.). Par exemple, en partant d'un matériau poétique où, à partir de sa structure, de ses rythmes, ses sonorités ou ses atmosphères propres, les élèves inventeront des séquences musicales mêlant voix, instruments ou sons de diverses provenances y compris enregistrés ou de sources électroacoustiques.

V - Jouer d'un instrument

Enjeux

Bien des réflexions qui suivent sont communes à la pratique vocale et à la pratique instrumentale. Car chanter et jouer d'un instrument sont des activités profondément ancrées dans l'expérience humaine, et souvent associées l'une à l'autre, aussi loin que puissent remonter les traces de notre histoire. Cependant, la pratique instrumentale présente des caractéristiques qui méritent d'être examinées spécifi-

quement en raison de leurs conséquences pédagogiques et plus généralement éducatives.

- La première pratique instrumentale s'exerce sur des corps sonores

Aller à la découverte de l'univers sonore, des bruits, c'est explorer le monde de la vibration, de la résonance, du timbre, de l'intensité, dans la durée, de la hauteur, de l'espace... Certains courants musicaux du XX^{ème} siècle, savants ou populaires, par une sorte de retour aux sources, ont contribué à enrichir la perception musicale des timbres en une sorte de culture acoustique contemporaine qui donne droit de cité à toute source sonore.

Cette nouvelle attitude face aux sons offre des possibilités intéressantes pour aborder la pratique instrumentale. Car, avant tout apprentissage plus complexe, la manipulation des objets est un point de départ, indispensable aujourd'hui, auquel il faut revenir régulièrement pour les qualités qu'il développe : sens de l'exploration, curiosité, geste spontané, maintien dans une attitude d'éveil, vocabulaire, questionnement sur le langage.

- Mais les instruments ont leur propre raison d'être
- Si la découverte des sons des objets ouvre de nouveaux horizons, en revanche, historiquement, l'instrument est construit à la fois pour produire des sons qui n'existent pas dans la nature et pour offrir un éventail plus large de possibilités de jeu et d'expression. Un instrument est aimé pour la "beauté" de ses sons ou pour sa puissance d'évocation. Chaque instrument possède une identité, par le timbre, l'étendue de la tessiture, la puissance de résonance, le mode de mise en vibration, d'entretien du son, la prédétermination ou non des hauteurs, mais aussi la souplesse ou la résistance des matériaux utilisés ou le rôle des mécaniques.

C'est dire, en conséquence, l'importance des implications pédagogiques, mais aussi la nécessité de prendre en compte les affinités des enfants et des adolescents pour tel ou tel instrument.

- Le jeu instrumental suppose le geste instrumental
- La principale légitimité de l'assiduité dans l'apprentissage du jeu d'un instrument trouve sa raison d'être dans un double phénomène : d'une part, la liberté d'expression n'est possible que dans une conquête patiente et minutieuse

du matériau ; d'autre part, c'est par le travail du corps du musicien que le son musical prend tout son essor. Ni conditionnement ni pure spontanéité, le jeu instrumental suppose cependant une part de l'un et de l'autre.

La manière dont le corps et l'instrument sont liés, de façon différente selon les instruments, est un élément auquel les enfants sont sensibles. Sur ce point, la place de l'oreille au sein même de l'activité corporelle doit être mise au premier plan. S'il n'y a pas de bon geste instrumental sans qualité de l'écoute, réciproquement, la pratique instrumentale est une aide puissante pour affiner cette écoute.

Enfin, l'enjeu principal du jeu instrumental réside dans la production musicale, la transmission et l'invention de répertoires. Pour cela, le jeu se nourrit aussi de connaissances et il leur donne, dans le même temps, toute la profondeur d'une expérience vécue.

Objectifs et contenus de formation

- Les débuts de l'apprentissage

Le débutant a besoin, dès les commencements, d'alimenter son désir d'apprendre – fondamental – par la confiance dans ses capacités. Elles ne sont pas égales pour tous dans tous les domaines qui concernent le jeu instrumental. Il faut donc prendre en compte un ensemble d'éléments qui le mette sur le bon chemin et permette le progrès et le plaisir.

Chant intérieur

En tout premier lieu, le chant intérieur est à cultiver comme guide du jeu. Lire, entendre, jouer et écouter forment un réseau. C'est la sensation d'unité entre la pensée et le geste qui permet d'engendrer réellement un son. Sans le chant intérieur, pas de phrasé ni de liberté. L'enjeu de la globalité de l'expression y réside. On le trouvera associé à toutes les notions qui seront développées ci-dessous. Par diverses associations entre le chant et le jeu, on peut vérifier si le chant intérieur existe et joue son rôle de guide.

Le développement du sens rythmique

Il peut être considéré comme la base de l'organisation technique et musicale. Le rythme est lié au corps et à la danse. Il est lié aussi à une conscience de l'organisation du temps (les

durées, leurs subdivisions...). Dans le jeu instrumental, on met en pratique ces acquisitions en les intégrant dès le début à une gestuelle particulière. Pour être productif, l'apprentissage des gestes doit donc intégrer sans délai le rythme dans lequel ils s'inscrivent. La formation rythmique en elle-même n'en sera que plus solide.

Rappelons que le rythme est la première condition de la sociabilité du musicien. Le rythme à plusieurs, c'est la musique d'ensemble. Il faut donc "jongler" avec les diverses composantes du temps, pulsation, subdivisions, carrure, articulations, rubato, durées non mesurées, respiration...

Le développement de la sonorité

Cet aspect est indissociable de la notion même de jeu instrumental. L'enfant est sensible à la qualité sonore, à son impact, à sa puissance expressive. La couleur est une donnée sensorielle que l'on perçoit intuitivement et directement. Il est donc aisé de l'aider à affiner sa perception et son désir de sons les plus divers. La sonorité est dépendante d'abord du modèle sonore que l'on porte en soi (dans son chant intérieur), et, pour sa mise en œuvre, d'un geste ample et libre qui accompagne la mise en vibration. Le mouvement (la vitesse de l'air) détermine la qualité du son dans un juste équilibre entre engagement et relâchement. L'élève expérimente des sons qui se façonnent et qui évoluent dans le temps, comme un organe vivant.

L'intonation

Concernant l'intonation, on trouve à nouveau le chant intérieur comme guide indispensable. Pour jouer "juste", l'écoute anticipe, permet de conduire le geste adéquat et vérifie le résultat. Pour travailler l'oreille, l'usage de la voix s'impose, mais aussi la musique d'ensemble et l'approche harmonique. Une sorte de mémoire des sons "justes" s'élabore peu à peu, mais souvent avec le seul repère de la culture tonale. Pour jouer d'autres musiques, un nouvel entraînement est nécessaire. La justesse n'est pas acquise de manière absolue une fois pour toutes.

Comme pour le rythme, la justesse est un enjeu de sociabilité. Pour obtenir qu'un ensemble joue juste et que chacun entende les plus petites fluctuations, il faut comparer et ajuster patiemment.

Le corps

L'enseignant doit avoir le souci du bon fonctionnement corporel des instrumentistes qui lui sont confiés car le corps est présent à tous les détours de la pratique instrumentale. Il s'agit bien d'aider l'élève à élaborer son propre équilibre, en fonction de la morphologie de chacun et en relation avec les principes de base d'une position adéquate. Le corps doit trouver sa propre manière de "s'accorder" avec l'instrument. Pour les enseignants, une connaissance "kinésiologique" du fonctionnement corporel, notamment la respiration, est indispensable, comme pour les danseurs. Cette connaissance doit permettre l'aisance et la musicalité de l'élève grâce à un corps disponible, détendu, tonique.

Pratique collective

Dès le début, la pratique collective dirigée et non dirigée est à mettre au centre de l'apprentissage instrumental, particulièrement en CHAM qui réunit sur l'ensemble du cursus scolaire des élèves par communauté d'intérêts. En toute logique, comme pour la pratique vocale, elle accompagne, voire précède le travail individuel. Jouer ensemble est, pour la grande majorité des élèves, le but poursuivi et la modalité future de leur pratique musicale.

Au-delà du facteur de motivation (qui est essentiel), la pratique collective permet, tout en accumulant une expérience musicale riche de divers répertoires, de construire la plupart des apprentissages instrumentaux, musicaux et extra musicaux. Tous les domaines abordés dans la pratique individuelle se trouvent souvent amplifiés, que ce soit le rythme, le geste, l'intonation. Connaître les parties des autres, les jouer ou les chanter, permettent d'installer les premières bases d'une oreille polyphonique. L'expérience pratique de la hiérarchie (ou non) entre les voix et du résultat global pour l'auditeur, est déjà une plongée dans le discours musical et son analyse. Enfin, le sens de la responsabilité et l'autonomie se développent plus aisément dans ce contexte ainsi que la conscience de l'espace et la concentration.

En jouant avec les autres, l'élève peut prendre le recul nécessaire par rapport à sa propre pratique et ne court pas le risque de s'y enfermer.

Culture musicale

Dès le début aussi, des repères de culture musicale, historiques, analytiques et esthétiques, adaptés à l'âge et à la maturité des élèves, donnent une dimension artistique aux pratiques sur lesquelles ils se fondent. Le vocabulaire ne manque pas pour parler des sons et de la musique. Nommer, comprendre, c'est souvent mieux entendre et donc mieux jouer.

Expression musicale

Enfin, considérer l'expression musicale dans sa globalité, dès le début des études instrumentales, permet de boucler le cercle ouvert avec le chant intérieur. Le souci de faire s'exprimer les débutants avec leur instrument est déterminant pour la suite de leur apprentissage. Même sur des éléments très simples, si l'élève se sent agile, maître de ses sons, prompt à réagir, à mémoriser, à inventer et s'emparer de matériaux divers, c'est qu'il a apprivoisé et conquis l'objet instrumental qu'il a entre les mains. Les questions d'interprétation et d'improvisation, de style, de goût, pourront alors se greffer naturellement sur le besoin d'expression artistique qui a été éveillé. Cette expression se développera d'autant mieux qu'il aura la possibilité d'expérimenter la projection du son dans un lieu dont les dimensions et l'acoustique sont bien appropriées.

- Compétences visées à la fin de la première étape des études instrumentales (1er cycle des écoles de musique)

La multiplicité et la globalité des expériences musicales ainsi que la diversité des répertoires écoutés et interprétés sont la base des acquisitions en premier cycle à l'école de musique et à l'école élémentaire en CHAM. Les objectifs convergent vers un premier stade de maîtrise instrumentale.

Le chant intérieur, la mémorisation, la transmission orale sont les fondements d'une approche sensorielle à renouveler à chaque étape de l'apprentissage, et non à réserver aux débuts. Le jeu d'oreille et la transposition ouvrent la porte à l'improvisation, permettant d'aller au-delà de ce qui peut être joué à partir de la lecture.

La lecture des différents codes, dont le code

occidental traditionnel, doit avant tout mobiliser le chant intérieur (un signe lu est un signe entendu). L'apprentissage de la lecture est grandement favorisé par la pratique instrumentale et par l'ensemble des repères (y compris matériels et visuels) que cette pratique induit ; la lecture instrumentale se fonde sur un répertoire adapté et diversifié.

On s'attachera particulièrement à :

- apporter une connaissance de l'instrument pratiqué par l'écoute et par l'exploration de ses possibilités ;
- développer la connaissance des techniques de jeu qui sont accessibles ;
- développer une conscience des exigences de l'interprétation et de leur interdépendance avec les moyens techniques nécessaires ;
- construire la sonorité de l'instrument pratiqué ;
- développer le sens de l'écoute et du jeu avec les autres dans la musique d'ensemble ;
- asseoir un bon équilibre corps/instrument permettant une disponibilité motrice suffisante ;
- renforcer une bonne coordination et synchronisation des gestes instrumentaux.

Les cheminements pédagogiques permettant de développer progressivement ces compétences complémentaires rencontreront obligatoirement les préoccupations suivantes :

- savoir évaluer la qualité du son produit ;
- travailler les exercices techniques et le répertoire propres à ce niveau instrumental en sachant estimer et améliorer la qualité de la prestation (une méthode de travail) ;
- jouer des œuvres (seul ou accompagné) choisies pour que l'on puisse exiger une compréhension du texte musical et une maîtrise de la prestation ;
- participer à un travail en grand groupe d'instruments différents, en grand groupe de même instrument, en petit groupe d'instruments différents et de même instrument. Les objectifs dans chacune de ces situations seront différents et exprimés par le professeur ;
- se produire en public, seul et en groupe ;
- participer à l'élaboration d'une œuvre collective ;
- mémoriser et reproduire les éléments d'une séquence musicale ;

(suite
de la
page
1512)

- mémoriser une phrase lue et la reproduire en s'attachant à la qualité musicale et expressive de sa prestation ;

- jouer de mémoire un morceau de musique ;
- improviser (imiter, transposer, varier, développer, orner) au sein d'un groupe, selon des règles du jeu proposées dans les styles des répertoires étudiés.

• Compétences visées à la fin de la deuxième étape des études instrumentales (2ème cycle des écoles de musique)

Affiner les perceptions

L'affinement des perceptions est au centre de la pratique qui associe interprétation, invention et connaissance. Il convient de mieux prendre appui sur les capacités d'analyse et les connaissances théoriques :

- entretenir le discernement des éléments qui composent le langage musical (durées, rythmes, intensités, hauteurs, timbres, modes de jeu, articulations, accentuations...) tant dans le répertoire pratiqué que dans les activités d'écoute ou de lecture ;

- constituer un corpus organisé de connaissances théoriques sur :

. les hauteurs : intervalles, modes, tonalités, fonctions harmoniques, séries... ;

. le rythme, les durées, les carrures... ;

. le timbre, l'acoustique, l'organologie, les tessitures, les instruments électroniques ;

. l'intensité ;

. la forme, les structures (pouvoir décrire les structures d'une œuvre) ;

. les éléments constitutifs des modes de jeu (articulations, phrasés, ornementation, attaques et entretien du son, les indications de caractère...) ;

- pouvoir confronter et comparer des pièces musicales ;

- développer ses goûts personnels.

Mémoire

Le développement de la mémoire fait partie de l'enrichissement de la perception. Apprendre par cœur, reproduire d'oreille, "fréquenter" un grand nombre d'œuvres musicales, noter des éléments mémorisés, constituer un répertoire sont autant de situations qui y contribuent.

Lecture

L'aisance sur le plan de la lecture sera construite en associant audition, compréhension, pratique

et texte écrit. Le signe écrit est "entendu". L'élève peut aussi bien déchiffrer avec précision, vocalement ou instrumentalement, un texte relativement élaboré, mais aussi se repérer dans un conducteur ou une partition d'orchestre, en déduire globalement certains effets, couleurs, caractères...

Écriture

La pratique de l'écriture musicale permet notamment de savoir noter une mélodie avec sa structure harmonique ou une polyphonie à deux voix. C'est aussi une activité de copie, transcription, transposition en relation avec les réalisations projetées.

Pratique instrumentale

Une pratique instrumentale (ou vocale) suivie est indispensable à la formation de l'élève en CHAM :

- il doit pouvoir interpréter à première vue, vocalement et/ou instrumentalement, un texte simple en faisant preuve d'une bonne compréhension musicale ;

- dans sa pratique, il maîtrise certains domaines, il est en cours d'acquisition pour d'autres, alors que d'autres encore sont tout juste abordés. (par exemple, l'équilibre corporel et l'aisance des gestes de base sont acquis ; des œuvres significatives du répertoire de l'instrument sont travaillées ; la complexité technique est abordée mais de manière très progressive) ;

- il acquiert une certaine autonomie : il peut proposer des choix d'interprétation et des solutions techniques (choix d'exercices notamment) ; il peut choisir des œuvres et en monter certaines seul ;

- il sait accorder son instrument, lorsque celui-ci s'y prête, et il a la responsabilité de son entretien ;

- il a assimilé un répertoire, sait donner vie à un texte, a développé le sens du style.

Pratiques collectives

Les compétences à développer au sein des pratiques collectives, doivent être clairement identifiées :

- responsabilité dans toutes les situations : on cherchera à faire prendre des responsabilités aux élèves, comme répéter et lire à première vue sans assistance, surtout dans les petits groupes...
- autonomie :

. l'élève peut tenir sa place dans un ensemble à

petit effectif non dirigé (un par voix, formations instrumentales de chambre...);

. au sein des ensembles à grand effectif, il a particulièrement conscience de son apport individuel (préparer les partitions, développer l'écoute collective, avoir une rigueur de fonctionnement et une bonne autodiscipline...);

. il a l'expérience d'ensembles à géométrie variable, notamment ceux permettant d'aborder des répertoires contemporains;

. il a acquis également une certaine liberté de jeu dans le cadre de situations d'improvisation collective guidées par un enseignant;

. il peut prendre en charge la réalisation d'une courte partie d'un concert ou spectacle collectif.

Invention

Le développement des capacités inventives qui permettent de développer l'agilité, la disponibilité corporelle et la confiance, mérite un traitement spécifique visant le développement des compétences suivantes :

- "manipuler" vocalement, instrumentalement, par écrit, les systèmes musicaux pratiqués ;

- "arranger", adapter, transcrire des pièces ou des fragments ;

- improviser suivant différentes modalités (libre, règle du jeu, grilles...);

- s'initier à l'écriture.

Exemples de démarches pédagogiques

- Construire un projet transversal

La mise en œuvre d'un projet de réalisation commun à plusieurs disciplines doit permettre de faciliter la synthèse à effectuer entre les différentes situations musicales et pédagogiques vécues par les élèves. En effet, il leur est souvent difficile de comprendre le lien qu'elles entretiennent entre elles sinon au travers d'expériences où la globalité donne du sens à des activités auparavant éclatées.

Pour y parvenir, il convient qu'au-delà du découpage des situations pédagogiques et des horaires, l'ensemble des enseignants partagent les mêmes objectifs, chacun avec les outils spécifiques de sa propre discipline.

Au sein des pratiques collectives, pratiques en groupe restreint, pratiques individuelles, cours d'éducation musicale générale et technique qui sont concernés par le projet, on veillera donc à former les élèves à l'ensemble des dimensions

visées qui auront été précisées en amont. Chacun prendra en compte l'ensemble de la formation nécessaire au projet, suivant des équilibres de contenus et des procédures qui lui sont propres mais sans se sentir exempté de tel ou tel domaine (lecture, écriture, écoute, repères culturels, situations d'invention, réalisations techniques...). Le moment de la réalisation doit être un moment particulièrement fort qui alimente la motivation des élèves en plaçant l'œuvre musicale au centre de leur apprentissage.

- Mettre en œuvre un atelier d'initiation instrumentale

Le choix d'un domaine d'approfondissement dans les classes CHAM, peut s'effectuer dès le CE1 lorsque l'élève paraît déterminé. Mais le plus souvent, il est souhaitable qu'il puisse prendre le temps de son choix grâce, notamment, à la participation à un atelier d'initiation instrumentale. Moment consacré à une pratique collective exploratoire très ouverte, l'élève pourra vivre une expérience instrumentale significative qui sera utilement associée à une pratique vocale, à l'assistance à des auditions ou des concerts. Au cours de ces situations, un premier vocabulaire sur les sons et la musique lui donnera les repères adaptés à son âge et à sa démarche.

- Faire l'expérience de la direction d'ensemble Jusqu'ici, la direction d'un ensemble vocal ou instrumental était réservée à des élèves en fin de parcours. Abordée dès le début de la formation, l'expérience de la direction, sans doute sous la forme de "jeu de rôle", renouvelle, pour l'élève, la manière de considérer le chef quand on joue en ensemble, l'écoute des autres musiciens, l'écoute intérieure de la partition et des intentions musicales qu'elle contient. Les bases des compétences acquises dans cette situation, feront ensuite partie des attitudes naturelles de l'instrumentiste ou du chanteur musicien.

- Placer les pratiques collectives au centre des apprentissages

Après l'effort déployé par les établissements scolaires et les écoles de musique pour développer les pratiques collectives vocales et instrumentales, il convient aujourd'hui de confirmer cet acquis, facteur de motivation pour les élèves par le sens nouveau qu'il donne

aux apprentissages dès le début de leurs études. Il est donc nécessaire de clarifier et d'étayer la formation dispensée au sein de ces pratiques. Au-delà de l'objectif de réalisation des œuvres, se posent plusieurs questions :

- Quelle justification du choix des œuvres jouées, au regard des objectifs de formation visés ?

- Quelles compétences sont développées en fonction de la nature de l'ensemble (grand chœur, ensemble vocal, un par voix, ensemble vocal et instrumental, grand orchestre, ensemble homogène (à vent, à cordes), ensemble à géométrie variable (suivant répertoire et projet), petit ensemble non dirigé...)?

Chacune de ces situations est source d'enrichissement et développe des compétences pour partie spécifiques mais pour la plupart transversales. L'élaboration d'un cahier des charges de la pratique collective devrait permettre aux élèves de parcourir des expériences musicales significatives, adaptées à leurs aptitudes, à la formation de leur goût et à leurs besoins. Cette clarification devrait contribuer à justifier la nécessité de voir figurer la présence permanente des pratiques collectives dans le cursus.

VI - Lire et écrire pour interpréter, inventer et connaître

Enjeux

Si les langages parlés possèdent leur écriture et font corps avec elle, la musique entretient avec les systèmes de notation des relations beaucoup plus diverses. Dans la plupart des musiques du monde et de tous temps demeure un mode de transmission orale qui exclut souvent le recours à des codes écrits et fixés. Si un code existe, il peut avoir diverses fonctions que la scolarité en classe à horaires aménagés musicale devra peu à peu éclairer.

- Lire, écrire : la musique occidentale savante
La musique occidentale savante propose une conception particulière de l'écrit musical : il y est étroitement lié à l'acte de composition et à sa combinatoire. Il permet alors à la pensée musicale de se structurer dans le temps en mettant en œuvre des modes de composition affranchis de l'immédiateté du phénomène sonore. Après avoir été pendant longtemps le seul moyen disponible pour assurer la pérennité

des œuvres, l'écriture est concernée aujourd'hui par une bonne part de la création occidentale et permet de réinventer sans cesse des lectures modernes des patrimoines musicaux. À tous ces titres, la scolarité en CHAM doit peu à peu apporter une maîtrise de ces techniques liées aux usages qui en découlent, y compris en empruntant le chemin de l'histoire, qu'il s'agisse des neumes "aide-mémoire" des tablatures instrumentales jusqu'aux notations proportionnelles ou aux représentations graphiques.

- Entre composition et écoute, l'interprétation
Entre l'œuvre écrite et l'œuvre jouée et entendue, intervient l'interprétation qui donne vie à l'œuvre composée. L'assimilation et la maîtrise du code deviennent alors une nécessité pour le musicien tant compositeur qu'interprète. Mais cette maîtrise est une culture partagée qui suppose à la fois la connaissance d'usages non écrits et un espace ouvert pour l'interprète à la recréation de l'œuvre. Cette dialectique subtile entre la connaissance approfondie de la pensée du compositeur et de son époque, d'une part, et l'entière liberté et la responsabilité complète laissées à l'interprète d'autre part, est un des enjeux majeurs de la formation du musicien confronté au patrimoine de la musique écrite à toutes les étapes de son parcours.

- Tradition et perspectives

L'enrichissement des matériaux mis en jeu par la création contemporaine et les usages polymorphes des technologies conduisent aujourd'hui à multiplier et diversifier les différents moyens de notation comme les supports utilisés. Par ailleurs, les compositeurs abordent de façon toujours plus consciente la distance qui sépare l'écrit de sa restitution. Il est donc essentiel que, formant les musiciens de demain, les classes à horaires aménagés musicales abordent ces perspectives et permettent ainsi à l'élève de construire et maîtriser des "outils étendus" du lire et écrire qui feront demain partie de son environnement musical.

- Interpréter, inventer et connaître

Lecture et écriture ne sont pas des préalables à la pratique musicale mais bien des outils au service de l'écoute, de la connaissance, de l'interprétation et des démarches de création et d'invention. Apprendre à écouter sollicite

parfois l'écrit, lequel tisse alors un lien opportun avec l'interprétation ou l'invention d'un discours musical. Quand elle est placée au cœur des pratiques musicales, la connaissance des différents aspects de la notation, spécialement usuelle, y prend tout son sens : aide pour la mémoire, support de l'interprétation et de la connaissance des œuvres, outil de l'invention et de la composition.

Objectifs de formation et compétences visées

Il s'agit de connaître et utiliser les systèmes de représentation de la musique dans des situations diversifiées de pratiques musicales.

• Lire et écrire pour jouer/interpréter

La maîtrise de la lecture et de l'écriture n'est pas une fin en soi : l'apprentissage de ces deux compétences doit être constamment associé à la pratique musicale, qu'elle soit vocale ou instrumentale.

L'apprentissage de la lecture instrumentale et vocale, porte tout autant sur les hauteurs, durées et rythmes que sur les phrasés, articulations, intensités, dynamiques, couleurs, paroles, etc. L'intégration de ces différents éléments dans une approche globale du texte musical constitue un enjeu important. Cette globalité se réalise grâce aux relations qui s'installent entre le regard, l'audition intérieure et le geste vocal ou instrumentale.

S'agissant de la notation dite classique, il conviendra d'être prudent dans le désir d'obtenir des résultats rapides. Pour la plupart des élèves, le circuit entre l'œil et l'oreille ne s'installe que très progressivement. Le regard peut nuire à l'écoute qui doit demeurer prioritaire. Il conviendra donc de respecter des étapes, la première étant d'associer la mémorisation préalable d'un texte à sa lecture. Cette étape, combinée à des activités de déchiffrement simple, peut être longue ; mais la globalité d'une telle démarche est toujours fondatrice.

Il est, bien sûr, nécessaire de fragmenter parfois les différents éléments pour en faciliter l'identification et l'assimilation. Cependant, en installant des circuits d'automatismes limités (entre le signe et le nom de la note, entre le signe et le doigté...), la dissociation persistante de ces éléments peut être nuisible à l'interprétation

globale d'un texte. Il est souhaitable, à cet égard, d'éviter autant que possible la lecture parlée, afin que les signes ne soient jamais lus sans être simultanément entendus, chantés ou joués.

Compétences spécifiques

L'entraînement à la lecture s'exerce toujours dans des situations musicales : dans le jeu soliste, soliste accompagné ou comme accompagnateur, en petite formation vocale ou instrumentale, en orchestre ou grand chœur. Dans ces situations, l'élève a l'occasion d'expérimenter des grilles d'accords, la mise en œuvre d'une basse, d'un contre-chant, d'un bourdon ou d'un ostinato rythmique. Il peut aussi diriger un ensemble vocal ou instrumental. Dans chacune de ces situations, l'élève musicien met en jeu un équilibre spécifique des compétences suivantes :

- lire et discerner les éléments musicaux faisant partie de sa pratique habituelle (hauteurs, durées, intensités, modes de jeu ...), y compris dans des systèmes d'écriture diversifiés (graphismes contemporains par exemple) ;
- lire dans les clefs nécessaires à sa pratique instrumentale et vocale ;
- savoir lire et interpréter une grille d'accord ; connaître différents systèmes usuels de notation : grilles de jazz, musique ancienne, etc. ;
- entendre intérieurement une phrase musicale écrite ; associer la lecture d'un ou de plusieurs signes simultanément à une audition intérieure ;
- anticiper les départs ;
- déchiffrer (vocalement et/ou à l'instrument) une mélodie simple ; chanter avec précision un texte monodique ;
- déchiffrer avec aisance une partition simple ;
- repérer les éléments caractéristiques qui déterminent l'interprétation (tempo, nuances, phrasé, dynamique) ;
- repérer sa partie dans une partition (structure, éléments comparables, masses sonores ;
- se repérer dans un conducteur ou une partition d'orchestre ;
- être capable d'annoter ses partitions pour préciser les intentions d'interprétation (nuances, respiration...) et ou des précisions techniques (doigtés, respirations, aide mémoire...).

• Lire et écrire pour explorer, créer, inventer la musique

La lecture et l'écriture ne sont pas un préalable

pour investir ces démarches exploratoires. Cependant, il est toujours intéressant dans ce cadre de noter les travaux des élèves pour les mémoriser, les transmettre et pour, peu à peu, les structurer.

Des codages imaginés par l'élève pour rendre compte le plus précisément possible des divers paramètres du projet musical, à l'utilisation de codages "normalisés", l'écriture apparaît alors comme un outil au service d'activités éminemment musicales et personnelles :

- inventer et coder à partir de matériaux sonores variés (corps sonores, sons enregistrés, graphismes, notation usuelle...);
- composer des musiques avec utilisation ou non d'outils électroniques et informatiques de génération et d'édition sonores ;
- sur des supports illustratifs : conte, texte de comptine ou chanson, images fixes ou animées ;
- à partir "d'inducteurs" porteurs de codages permettant d'inventer des objets sonores (geste, œuvres plastiques contemporaines, sons enregistrés, corps sonores ou modes de jeux sur instruments manufacturées, etc.) ;
- adapter ou arranger un support préexistant ou une notation d'un texte entendu que l'on souhaite jouer ou arranger ;
- un manuscrit partiel d'une œuvre connue ou inconnue ;
- une partition pour une formation imposée.

Compétences spécifiques

- Copier, transcrire, transposer (en lien avec les nécessités d'une production) ;
- noter un air, une chanson sue par cœur ;
- noter ses propres inventions en utilisant un système d'écriture adapté (le cas échéant inventé).
- noter une mélodie plus complexe, voire une polyphonie.
- Lire et écrire pour comprendre, analyser et transmettre.

L'écrit constitue un outil d'écoute, d'analyse musicale et d'appropriation par l'élève des œuvres musicales. En outre, la connaissance d'un vocabulaire spécifique lui permet de nommer les éléments du langage musical qu'il rencontre et qu'il est capable de discerner. Il peut aussi, sans rentrer dans le détail de chaque élément du codage, appréhender une partition

dans sa globalité et apprendre à s'y repérer.

L'apprentissage de la notation musicale permet également l'accès de musiciens interprètes au patrimoine des musiques savantes occidentales. En effet, lorsque l'enregistrement permet à chacun un accès direct aux œuvres par l'écoute, il est essentiel de donner aux futurs musiciens l'accès aux représentations graphiques qui les portent et par là induire un regard sur la distance qu'il y a toujours eu entre le signe et la musique qu'il est sensé décrire. Mieux que l'enregistrement, porteur de choix d'interprétation au départ non identifiés, la partition ménage l'autonomie de l'élève dans sa propre conception de l'œuvre et dans son écoute critique des œuvres enregistrées.

Les pratiques d'écoute proposent de nombreuses situations actives relevant de cet objectif :

- mettre en regard une œuvre entendue et sa notation ;
- émettre des hypothèses sur ce que l'on va entendre à la lecture d'une partition et les vérifier ;
- choisir un texte musical dans un corpus donné avec une intention précise (style, formation requise, vocale, instrumentale...) supposant la définition de critères et leur identification ;
- savoir naviguer et utiliser les banques de données musicales (parthothèques et sites en ligne) pour un projet donné.

Compétences spécifiques

- Associer audition, compréhension et texte écrit ;
- développer l'audition intérieure ;
- maîtriser le vocabulaire des éléments musicaux pratiqués et discernés ; caractériser des écrits musicaux ;
- acquérir les outils permettant de construire une culture musicale ;
- utiliser les acquisitions théoriques et le vocabulaire adéquat pour mieux comprendre, interpréter ou élaborer un texte : les hauteurs et leur système d'élaboration mélodique et harmonique ; la construction de la durée (rythme et forme), le timbre et la caractérisation des masses sonores, les dynamiques, modes de jeu, ornements etc. ;
- appréhender globalement une partition en y repérant les éléments constitutifs de sa structure et de son langage.

Exemples de démarches pédagogiques

Toute acquisition technique (connaissance de rythmes, d'intervalles, notions de mouvements mélodiques, de tonalité, etc.) doit toujours se faire à partir et en fonction d'une pratique musicale quelle qu'elle soit. Il s'agit donc bien de lire ou d'écrire pour pouvoir progresser dans cette pratique (la mémoriser, la transmettre, la fixer) et non pour accumuler des connaissances déconnectées des enjeux artistiques qu'elles sont censées porter.

• Pratiques vocales et instrumentales

Les partitions des chants et des pièces instrumentales préalablement apprises peuvent servir de support à une approche de l'écrit liée directement à la pratique. Une analyse de plus en plus fine des indications données puis des comparaisons entre différentes partitions permettront d'établir peu à peu des repères de lecture de plus en plus précis.

• Pratiques d'invention et de création

Les créations sonores permettent d'imaginer un codage afin de réaliser une partition. Celle-ci peut alors être proposée à la "lecture" d'un autre groupe d'élèves pour évaluation de la pertinence et de la précision du codage utilisé.

• Pratiques d'écoute

Les pratiques d'écoute proposent de nombreuses situations où la partition est le support privilégié d'une perception affinée. Dès le début des apprentissages, une telle démarche permet de repérer les éléments qui ne nécessitent pas de connaissances spécifiques (indications de nuances, de reprises, nomenclatures instrumentales, etc.), mais aussi de repérer et comparer des phrases musicales, d'identifier les masses ou les mouvements sonores, de reconnaître un rythme, un élément mélodique, etc.

• Direction

Lorsqu'un élève est amené à diriger une pièce, qu'il s'agisse d'une œuvre du répertoire, de son arrangement de circonstance ou d'une partition issue d'un travail de recherche de la classe, il rencontre une situation concrète mobilisant sa maîtrise de la relation entre le lire et l'entendre.

Annexe 1

LISTE INDICATIVE DES GRANDES QUESTIONS VISANT À LA COHÉRENCE PÉDAGOGIQUE DES PROJETS DE FORMATION

Les propositions ci-dessous ne sont qu'indicatives. Elles se présentent comme un réservoir de possibilités dans lequel les professeurs pourront construire opportunément un projet susceptible de fédérer les différents travaux menés par tous les membres de l'équipe éducative durant une période donnée.

La forme, le déroulement du discours musical dans le temps

Principes de répétition, alternance, récurrence, symétrie, développement, variation, etc.

Principes de juxtaposition, collage, accumulation, hasard, etc.

Les procédés d'écriture

Monodie, mélodie accompagnée, contrechant, entrées successives ou simultanées, écriture en imitation ou parallélisme, contrepunt, canon, polyrythmie, accords, enchaînement d'accords, homorythmie, cluster, etc.

Pentatonisme, modalité, tonalité, atonalité, série, polytonalité, etc.

Thème et répétition, variation, développement, improvisation, citation, collage, pastiche, etc.

Le traitement du temps

Temps mesuré/non mesuré, tempo, binaire/temaire, accentuations, symétrie/asymétrie, polyrythmie, mémoire, repères (dilution/affirmation), etc.

La couleur

Timbres, registres, sons concrets, sons électroniques, modes de jeux, modes d'émission, techniques vocales et instrumentales, orchestration, instrumentation, arrangement, transcription, etc.

Les relations entre la musique et le texte

Parlé/chanté, syllabisme, mélisme, vocalise, description, figuralisme, symbolisme, sens/non

sens, langues, prosodie, jeux de mots/jeux de sons, voix/instrument

Les fonctions de la musique

Religieuse, rituelle, de divertissement, de scène, de danse, de film, etc.

Les époques de l'histoire de la musique occidentale, et quelques unes de leurs caractéristiques

De la monodie à la polyphonie, syllabisme et mélismes, horizontalité/verticalité, musique descriptive, concertante, symétrie/dissymétrie, consonance/dissonance, nouveaux timbres, etc.

La musique traditionnelle européenne et les musiques extra-européennes

Diversité, instruments, fonctions sociales, métissage, improvisation, instruments, etc.

Les concepts plus transversaux

Contrastes, construction/déconstruction, codages, filiation, métissage.

A

nnexe 2

NOTIONS MUSICALES

Entre “notions structurantes” du discours musical et “vocabulaire approprié” dont la connaissance pratique permet de construire ou décrire un discours, la liste ci-dessous donne un aperçu des termes spécifiques que l'élève, au terme de sa scolarité en classe à horaires aménagés musicale peut avoir identifié et mis en œuvre.

L'équipe pédagogique gagnera à construire une lecture partagée d'un tel ensemble, d'une part afin de mettre en commun les notions mobilisées par les élèves dans les différentes activités de la classe, d'autre part afin de compléter ou modifier cette liste plus incitative qu'exhaustive.

A : a cappella, accélération, accent, accompagnement, accord, aigu, anacrouse, air, aria, andante, antécédent, antienne, appogiature, arrangement, a tempo, atonalité, attaque, augmentation, etc.

B : basse, basse continue/obstinée, boucle,

bourdon, break, bruit, bruitage, ballade, ballet, baroque, battement, big band, be bop, blues, etc.

C : cadence, canon, carrure, cellule, chœur, chromatisme, cluster, conclusif, consonance, contraste, contretemps, couleur, crescendo, cantate, césure, chaconne, chorégraphie, chute, classique, coda, concertant, concerto, contrepoint, couplet, cyclique, etc.

D : détaché, decrescendo, développement, dialogue, dissonance, division (du temps), durée, dynamique, da capo, décibel, degré, diatonisme, distorsion du son, dodécaphonisme, dominante, etc.

E : échelle, écriture (horizontale ou verticale), enveloppe (du son), espace sonore, exposition, etc.

F : fanfare, fantaisie, figuralisme, flamenco, fondamental (son), forme, fréquence, fugue, etc.

G : gamelan, gavotte, gigue, genre, gospel, grave, grégorien (chant), grille harmonique, etc.

H : hard bop, hard rock, hauteur, harmonie, hémiole, horizontalité, homophonie, hétérophonie, homorythmie, hymne, etc.

I : imitation, impromptu, improvisation, impulsion, inflexion, intensité, interprétation, intervalle, instrumental, intonation, invention, etc.

J : jazz, justesse, juxtaposition, etc.

L : lamentation, largo, liaison, lié (legato), leitmotiv, levé, lied, ligne, liturgie, livret, lutherie, lyrique, etc.

M : madrigal, majeur, mineur, masse sonore, marche d'harmonie, mélisme, mélodie, mesure, mesuré (ou non mesuré), métrique, mixage, mode, modalité, mode de jeu, modulation, monodie, motet, motif, mouvement (contraire, parallèle, perpétuel), etc.

N : neume, nocturne, notation, nuances, etc.

O : ode, onomatopées, opéra, opérette, oratorio, orchestration, ornements, ostinato, etc.

P : parallèle, partition, pavane, pédale, pentatonique, période, phonétique, phrase, phrasé, plain-chant, plan sonore, poème symphonique, polytonalité, polyphonie, polyrythmie, prélude, presto, progression, prosodie, psalmodie, pulsation, etc.

Q : quatuor, quintette, etc.

R : raga, ragtime, rap, récitatif, récurrence, réduction, refrain, registre, répétition, réponse, reprise, résolution, résonance, respiration, retard, rétrograde, réverbération, rock,

romance, romantisme, ronde, rubato, rythme (régulier, irrégulier), etc.

S : sarabande, scat, scherzo, série, silence, solo, son, sonate, spectre, structure, style, suite, sujet, superposition, suspensif, symétrie, symphonie, syncope, etc.

T : tablature, tempérament, tempo, temps (lisse, strié), ternaire, tessiture, texture, thème, timbre, tonalité, tonique, trame, transcription, transposition, tutti, etc.

U : unisson, ultrason, etc.

V : valse, variation, verticalité, vibration, virtuosité, vocal, vocalise, etc.

Annexe 3

ESPACE, TEMPS, COULEUR, FORME

Il est communément admis qu'espace, temps, couleur et forme fixent les grandes catégories de paramètres qui organisent le langage musical d'hier et d'aujourd'hui. Sans qu'ils deviennent un carcan trop contraignant, il n'est pas inutile d'en réfléchir les périmètres de telle sorte que ceux-ci organisent à bon escient les activités proposées aux élèves.

Espace

- Horizontalité : monodie, polyphonie, phrase, tonalité, échelles et modes; structure mélodique et rythmique, développement, respirations, etc.;
- verticalité : constitution d'accords (consonances, dissonances) puis enchaînements d'accords (suspension, conclusion) et leurs combinaisons, ponctuations et fonctions harmoniques, accords, agrégats ;
- combinaisons : équilibre entre horizontalité et verticalité, superpositions de lignes mélodiques simples, masses et textures ;
- échelles et modes, ponctuations (fonction des diverses cadences, structure de la phrase, phrasé, périodicité), fonctions et couleurs harmoniques (degrés forts, attraction, note-pivot, tension/détente), consonances et dissonances (accords, agrégats), rapports entre horizontalité et verticalité (types d'écriture, masses, textures).

Temps

- Éléments du dynamisme rythmique : pulsation, cellules rythmiques, carrures ; imitation, ostinato ; anacrouse, syncope ;
- temps pulsé et non pulsé ;
- temps et formes dynamiques ;
- répartition des durées; répétitions et variations de cellules rythmiques : équilibre et déséquilibre (anacrouse, syncope); présence ou absence de points d'appui ; divisions; combinaisons polyrythmiques ; agogique ;
- dynamique et perception (temps lisse/temps strié, le rythme à différents niveaux d'écriture, forme et respiration), équilibres et déséquilibres (points d'appui, symétrie, asymétrie, régularité, irrégularité), organisation rythmique (diversité des figures rythmiques, combinaisons verticales et horizontales).

Couleur

- Formations instrumentales et vocales, timbre et modes de jeu, dynamique et nuances ;
- les instruments : caractères, registres, modes de jeux, sources électroacoustiques, combinaisons de timbres (opposition, superposition, mélange, etc.) ;
- les voix : caractères, registres, mode d'émission ;
- les instruments et les voix (caractères, registres, modes de jeux ou d'émission), combinaisons de timbres (opposition, superposition, mélanges, textures diverses), sources électroacoustiques, traitement électronique des sons, dynamiques.

Forme

- Motif ;
- phrase musicale ;
- thème ;
- autres éléments structurants ;
- connaissance de formes simples : AABB, ABA ; rondeau ; thème et variations ;
- formes improvisées ou semi improvisées ;
- logique d'organisation : thèmes, motifs ; reprises/répétitions ; variation/développement ; symétrie/opposition/tuilage ; progression ;
- cohérence structurelle (formes simples, composites, dynamiques, ouvertes), unité organique (thème, motif, reprise, répétition,

variation, développement, symétrie, opposition, tuilage, progression).

Les dimensions “Espace”, “Temps”, “Couleur”, “Forme” sont aussi traversées par des questions plus générales telles que “tension-détente”, “paroxysme-extinction”, “polarité”, etc., qui peuvent être choisies comme telles. Même si le cheminement pédagogique impose une étude séparée des éléments horizontaux et verticaux, il reste indispensable de travailler sur la globalité du phénomène musical.

A n n e x e 4

LES MÉTIERS DE LA MUSIQUE

Sous la dénomination générique de “métiers de la musique” se situe aujourd’hui une myriade de réalités professionnelles qui supposent toutes l’acquisition d’une culture et d’une pratique musicales pour être investies efficacement et avec plaisir. Sans viser à construire un choix qui serait prématuré, il s’agit alors, tout au long d’un cursus original de formation générale, d’apporter une information qui ne peut qu’éclairer les choix que progressivement l’élève devra affiner. Cette information pourra opportunément s’appuyer sur les ressources mises en ligne par la Cité de la musique (<http://cimd.cite-musique.fr/cim/>) et le guide des métiers de la musique qui en rend compte. Elle gagnera toujours à être concrétisée par des rencontres brèves mais éclairantes avec les milieux professionnels et les femmes et hommes qui en sont porteurs.

Il n’est pas inutile de citer ici, pour mémoire, la variété des métiers qui sont aujourd’hui particulièrement ouverts à ces profils d’élèves

Les métiers du musicien et de l’instrumentiste

Artiste – musicien : instrumentiste, chanteur et choriste, chef d’orchestre, chef de chœur, compositeur...

Les métiers de l’enseignement : à l’éducation nationale, dans les écoles de musique et conservatoires, musicien intervenant auprès des

collectivités...

L’animation socioculturelle : du quartier à la colonie de vacances...

Les métiers des instruments : facteur, accordéon, distributeur, revendeur...

Les métiers du son

Spectacle vivant : régisseur son, technicien du son, sonorisateur, bande son, création sonore, illustration musicale, metteur en ondes.

Enregistrement studio et radio : ingénieur du son, directeur artistique.

Cinéma et audiovisuel : montage son – post-synchronisation, postproduction, mixage, bruitage, sound designer.

Création multimédia : designer sonore.

Acoustique musicale : recherche fondamentale, recherche appliquée, sonorisation des espaces publics, acoustique architecturale.

Maintenance : technicien de maintenance.

Les métiers de la gestion culturelle

Établissement culturel (administrateur, programmateur, chargé de diffusion ou de production... directeur).

Management d’artistes (producteur, entrepreneur de spectacle, tourneur, agent artistique).

Consultants (conseiller juridique, chargé d’étude).

Communication (relations à la presse, relations avec le public, informations)...

Régisseur de plateau.

Le marché de la musique enregistrée, les métiers d’une industrie

L’auteur, le compositeur, l’interprète

L’éditeur

Le producteur

Le diffuseur

Les métiers de la documentation et de la communication

Bibliothécaires

Discothécaires

Documentalistes

Journalistes – critiques musicaux

Les métiers de la recherche

Musicologue

Annexe 5

ACCUEILLIR UN ÉLÈVE EN CHAM

L'admission en classe à horaires aménagés résulte d'un choix des élèves et des familles après un processus de découverte des activités spécifiques, des engagements nécessaires et des contraintes liées à la poursuite de ce parcours scolaire.

Le terme de test n'est pas ici approprié. Forcément inscrite dans une courte durée, cette modalité risquerait de rester centrée sur les aptitudes techniques qui ne peuvent être le seul critère retenu pour révéler les motivations et l'appétence des élèves.

L'année précédant l'entrée en CHAM⁽¹⁾ devra donc permettre une observation fine de l'ensemble des élèves :

- dans le cadre des activités ordinaires de la classe et notamment dans celui des enseignements artistiques inscrits dans les programmes de l'éducation nationale ;
- dans le cadre d'ateliers de découverte que pourra proposer l'école de musique en relation avec les écoles de la circonscription.

Cette démarche sera complétée par une large information sur le projet pédagogique et artistique des classes à horaires aménagés construit conjointement par les différents partenaires. Les contenus et les modalités des différentes observations et évaluations seront élaborés par les équipes pédagogiques de l'école, du collège et de l'établissement d'enseignement spécialisé engagés dans les CHAM. Elles s'enrichiront d'une concertation suivie avec les établissements d'origine. Elles seront construites en tenant compte de la spécificité du projet et en référence aux compétences visées par les présents programmes. Elles pourront être consignées dans le cahier de suivi ou livret d'évaluation de l'élève. Un dialogue avec les familles sera dans tous les cas engagé et poursuivi. Les enseignants pourront, au regard des observa-

tions effectuées, conseiller cette orientation aux familles qui n'en auraient pas fait la demande.

À l'issue de cette année d'observation (fin de cours préparatoire ou de la classe précédant l'entrée en CHAM, fin de cours moyen deuxième année pour une entrée ou une poursuite au collège), la commission définie dans la circulaire 2002-165 (publiée dans le B.O. n° 31 du 29 août 2002) donnera son avis sur la liste des élèves proposés pour l'inscription. Cet avis s'appuiera sur les documents et appréciations remis par les différents partenaires au regard des différentes situations d'observation comme des échanges avec les familles.

Concernant les demandes des élèves extérieurs au secteur scolaire ou venant de l'enseignement privé, l'avis s'appuiera sur une évaluation spécifique et l'étude d'un dossier transmis à la commission et synthétisant les observations de l'équipe pédagogique. Cette procédure s'appliquera également aux élèves qui s'inscriraient en cours de cursus.

Cette évaluation spécifique, à l'instar des observations et évaluations évoquées plus haut, s'organisera dans le cadre d'activités collectives en petits ou grands groupes.

Il est souhaitable de mettre en situation des jeux collectifs adaptés à l'âge et aux acquisitions des élèves (apprentissage d'une ronde chantée et dansée, montage d'une pièce vocale et instrumentale courte, situations d'improvisation...) permettant de vérifier la capacité de l'élève à s'investir corporellement, à prendre sa place au sein du groupe, à se concentrer, à percevoir l'organisation et les contraintes rythmiques ; Dans cette même perspective, des travaux en petit groupe de trois à cinq visant l'apprentissage d'une chanson facile permettront d'apprécier les capacités de mémorisation et l'engagement vocal.

Dans ces situations de groupe, les sollicitations individuelles visent l'évaluation des compétences perceptives, de mémorisation et de concentration.

Durant tous ces moments d'évaluation, l'objectif essentiel doit rester l'appréciation d'une motivation qui, lorsqu'elle est solide et a pris la mesure des exigences des cursus, doit permettre à l'élève de profiter pleinement d'une scolarité en CHAM.

1) Un élève peut être accueilli en CHAM à chaque niveau de sa scolarité. Ainsi, le suivi d'un cursus antérieur ne peut être la condition de son admission à quelque niveau que ce soit et particulièrement à l'entrée du collège

Qu'il s'avère que l'admission ne soit pas souhaitable pour l'élève ou bien que le nombre de places disponibles ne soit pas suffisant, il est toujours important d'informer les familles du cadre plus large dans lequel ces dispositifs s'inscrivent : éducation musicale obligatoire à l'école et au collège et offre complémentaire de chant choral dans ces mêmes établissements, pratique musicale vocale ou instrumentale en école de musique ou conservatoire, enfin autres possibilités locales notamment partenariales initiées par les collectivités et le milieu associatif. La commission veillera à recueillir cette information locale et, dans tous les cas, à la mettre à disposition des familles.

À l'entrée au collège, la diversité des parcours individuels antérieurs sera prise en compte, autorisant d'accueillir dans ces dispositifs différents niveaux :

- élèves issus de classes à horaires aménagés musicales à l'école ;
- élèves issus d'école de musique en n'ayant pas suivi de cursus CHAM à l'école ;
- élèves ayant exclusivement profité de l'édu-

cation musicale dans le cadre de la formation générale obligatoire à l'école.

La diversité de ces parcours renforce la nécessité d'une appréciation des motivations tenant compte des pratiques musicales antérieures (dans et hors école, dans et hors temps scolaire). Il est, par ailleurs, particulièrement nécessaire à ce niveau de veiller à informer les élèves et leurs familles du cahier des charges et du fonctionnement particuliers de ces classes.

Une information approfondie sera donnée sur l'ensemble des orientations possibles en fin de 3ème pour poursuivre une activité musicale inscrite avec cohérence et équilibre dans un projet de formation générale :

- orientations relevant de l'enseignement scolaire (enseignement de spécialité de série L, option facultative toutes séries, série technologique technique de la musique et de la danse [TMD]) ;
- possibilités offertes par l'école de musique ;
- possibilités offertes par les structures de pratique amateur.

Enfin, une première information sur les métiers de la musique sera également apportée.

BACCALAURÉAT

NOR : MENE0601652A
RLR : 544-0a

ARRÊTÉ DU 28-6-2006
JO DU 13-7-2006

MEN
DGESCO A1-3

Travaux personnels encadrés pour les candidats qui se présentent au moins pour la deuxième fois à l'examen du baccalauréat général

*Vu code de l'éducation, not. art. D. 334-4 et D. 334-5 ;
A. du 15-9-1993 mod. ; avis du CSE du 18-5-2006*

Article 1 - Les candidats scolaires qui se présentent à nouveau à l'examen du baccalauréat général après un échec à la session 2006 de l'examen conservent, au titre de l'épreuve obligatoire anticipée de "travaux personnels encadrés" (TPE), la note qu'ils ont obtenue au titre de l'épreuve facultative de TPE.

Article 2 - Les candidats scolaires qui se présentent à nouveau à l'examen du bacca-

lauréat général après un échec à la session 2006 de l'examen et qui n'ont pas de note au titre de l'épreuve facultative de TPE sont dispensés de l'épreuve obligatoire anticipée de TPE.

Article 3 - Les dispositions du présent arrêté s'appliquent aux sessions 2007, 2008, 2009, 2010 et 2011 de l'examen du baccalauréat général.

Article 4 - Le présent arrêté sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 28 juin 2006

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Roland DEBBASCH